Emilio Tenti Fanfani
Compilador

EDUCACIÓN MEDIA PARA TODOS
Los desafíos de la democratización del acceso

Daniel Filmus

Mariana Moragues

Alejandro Morduchowicz

Guillermina Tiramonti

Margarita Poggi

Luis Alberto Quevedo

Prólogo
Juan Carlos Tedesco

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

ALTAMIRA

FUNDACIÓN OSDE

- **La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización.**
  Emilio Tenti Fanfani

- **¿Para qué universalizar la educación media?**
  Daniel Filmus y Mariana Moragues

- **Los costos de la obligatoriedad escolar en el nivel medio.**
  Alejandro Morduchowicz

- **Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante.**
  Guillermina Tiramonti

- **La problemática del conocimiento en la escuela secundaria: algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares.**
  Margarita Poggi

- **La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI.**
  Luis Alberto Quevedo

E. Tenti Fanfani (compilador)
D. Filmus | M. Moragues | A. Morduchowicz
M. Poggi | L. A. Quevedo | J. C. Tedesco
E. Tenti Fanfani | G. Tiramonti

EDUCACIÓN MEDIA PARA TODOS

Los desafíos de la democratización del acceso

UNESCO iipe ALTAMIRA FUNDACION OSDE

© Fundación OSDE, 2003
© Unesco-IIPE, 2003
© Grupo Editor Altamira, 2003
info@editorialaltamira.com.ar

Diseño interior: Cutral
Diseño de tapa: Gustavo Albisu

ISBN: 987-9423-82-8

Impreso en la Argentina
Printed in Argentina

Prólogo

Juan Carlos Tesdesco

Acabamos de vivir tiempos electorales que, en situaciones relativamente normales, deberían haber sido una ocasión privilegiada para discutir todas las dimensiones de las políticas educativas. Éste no parece ser el caso de nuestro país, donde la educación ha dejado de ser una prioridad en las discusiones de políticas públicas y donde, peor aún, la calidad de los temas en discusión se ha deteriorado significativamente. Hoy deberíamos estar discutiendo –por ejemplo– qué estrategias metodológicas son los más eficaces para brindar una formación de buena calidad en las nuevas competencias que exigen el desempeño productivo y el desempeño ciudadano, cómo garantizar el acceso universal al dominio de las nuevas tecnologías y cómo diseñar ofertas de reconversión profesional permanente. En su lugar, en cambio, tenemos una fragmentación enorme de agendas según las distintas regiones del país y la preocupación más fuerte es cómo garantizar un número adecuado de días de clases.

Son muchas las voces que han alertado sobre las graves consecuencias que este abandono tiene sobre el futuro del país. Las actuales transformaciones sociales, económicas y culturales están basadas en una modificación crucial del lugar del conocimiento en la sociedad. Más allá de las controversias sobre las causas de estos cambios y sus proyecciones, lo cierto es que nadie discute que para garantizar crecimiento económico, democracia política y equidad social, es fundamental brindar una educación de buena calidad en forma universal. En términos cuantitativos, ya ha sido demostrado que una persona que no haya logrado completar la escuela secundaria tiene probabilidades muy altas de caer en situaciones de pobreza y exclusión social. Este fenómeno válido para las personas, también lo es para las sociedades.

En este contexto, la Fundación OSDE y el IIPE/UNESCO-Buenos Aires firmaron un convenio destinado a producir los insumos que se presentan en esta publicación, con el objetivo de contribuir al debate de uno de los principales problemas educativos del país: la enseñanza secundaria. Estos textos no pretenden llevar a cabo un tratamiento exhaustivo y completo de la enseñanza media, sino proveer algunas claves de interpretación y, en función de dichas claves, sugerir algunas estrategias posibles de intervención.

El punto de partida de todas las reflexiones sobre la enseñanza media es el reconocimiento de su significativa expansión cuantitativa. Durante los últimos diez años la cobertura de la enseñanza media siguió creciendo, en parte como resultado de las políticas implementadas y, en parte, por el imperio de los nuevos tiempos que se viven. La escolarización creciente de la población es una "tendencia pesada" de casi todas las sociedades modernas y su vigencia no puede imputarse exclusivamente a las políticas de reforma llevadas a cabo por las autoridades.

Cada vez más niños, adolescentes y jóvenes frecuentan las escuelas y la frecuentan por más tiempo. Sin embargo, esta tendencia no es un proceso lineal. La expansión de la cobertura provoca alteraciones en los otros componentes del sistema: los contenidos curriculares, los docentes, el diseño de las instituciones, el financiamiento y la administración. Pero dicha expansión también modifica la función social de cada nivel educativo. Cuando un nivel del sistema se universaliza, la función de diferenciación se traslada al nivel siguiente. Todo esto, sin embargo, ya era relativamente conocido a través de las investigaciones y la literatura especializada. En la última década, en cambio, se agregaron a los escenarios tradicionales una serie de factores nuevos que complejizaron aun más la situación.

Por un lado, surgió la necesidad de reformar la oferta educativa disponible en función de los nuevos requerimientos de las transformaciones productivas y sociales. Ya no se trata solamente de incorporar a los que no tienen acceso a una escuela que funcione relativamente bien sino que, simultáneamente con la demanda de inclusión de los excluidos, es preciso enfrentar la demanda de modificación de la oferta pedagógica tradicional en la cual se desempeñan los incluidos.

Pero por otro lado, el país vivió –y vive– una de sus peores

crisis económicas e institucionales, lo cual provoca no sólo problemas de financiamiento de las reformas educativas y deterioro de las condiciones materiales de vida de la población, sino un profundo problema de crisis en el proceso de transmisión cultural y en las relaciones entre adultos y jóvenes, entre dirigentes y dirigidos.

Este contexto de "exceso de demandas" –todas legítimas– es el marco en el cual se inscriben tanto los diagnósticos de la situación como el diseño de estrategias de intervención. Los materiales que aquí se ofrecen al lector pretenden alimentar un debate necesario, que exige un manejo muy calificado de informaciones y de conocimientos. Sus destinatarios son los responsables políticos, dirigentes sociales, líderes de opinión, representantes del mundo de la educación y de la opinión pública en general. No se presentan soluciones "llave en mano" sino claves de interpretación y principios estructuradores de una estrategia de intervención.

Pero estos trabajos no asumen sólo un compromiso técnico con la información y los conocimientos. Todos ellos parten de una inspiración y una convicción común: no es posible construir una Argentina mejor si no se garantiza una efectiva igualdad de oportunidades para el acceso de las nuevas generaciones al dominio de los códigos básicos que permiten manejar el conocimiento y la información. Además, los trabajos también asumen que esta igualdad de oportunidades se traduce en una consigna posible y deseable para la Argentina de hoy: la universalización de la enseñanza media.

Toda selección de contenidos es arbitraria. Los temas que organizan los capítulos que siguen se ordenan alrededor de los siguientes ejes: el problema de los sentidos posibles que tiene el nivel medio desde una perspectiva histórica y social, las relaciones que mantiene con el mercado de trabajo y con la educación superior, el papel del Estado y la sociedad en la formulación de la política educativa, las implicaciones financieras de la ampliación de la cobertura a todos los adolescentes y jóvenes que están en condiciones pedagógicas de acceder al nivel, el problema de la selección de contenidos y métodos del currículum escolar y el de las relaciones entre el conocimiento escolar y la cultura extraescolar ofrecida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Confiamos en que la lectura y la discusión de estos textos será una contribución para que el tema de la escolarización de todos los adolescentes y jóvenes argentinos aparezca en la agenda de las políticas públicas de los próximos años.

Buenos Aires, junio de 2003

La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización

E. Tenti Fanfani[*]

1. La educación media como problema

Sobran razones para afirmar que "la educación secundaria es –probablemente– el tema que provoca mayores controversias en la agenda de discusiones de los procesos de transformación educativa" (Tedesco J.C., 2001). En efecto, este nivel tiende al crecimiento y la masificación en casi todos los países de mediano y alto desarrollo como la Argentina. Sin embargo, existen varios factores que actúan como freno a esta expansión. Algunos tienen que ver con las características de la oferta (o su lisa y llana inexistencia) y otros con las condiciones sociales necesarias para sostener la escolarización de los adolescentes y jóvenes, en especial en contextos de crisis y exclusión social, como es el caso de la Argentina de los últimos años.

Sin embargo, pese a los obstáculos y limitaciones, la demanda social por educación tiende a persistir. Ni la calidad dudosa de la oferta, ni las promesas incumplidas son capaces de ponerle un freno. Más allá de los éxitos y fracasos de la reforma de la década pasada (descentralización y cambio de la estructura y contenidos de la vieja enseñanza media argentina) todavía no se ha logrado plasmar un nuevo modelo estable de oferta educativa para ese nivel. No se han definido con claridad ni los objetivos ni las estrategias institucionales y pedagógicas adecuadas a las nuevas circunstancias sociales (cambios en la economía, el mercado de trabajo, la estructura social, la cultura, etc.). Por otra parte, las múl-

[*] Consultor del IIPE/UNESCO-Sede Regional Buenos Aires. Investigador del CONICET y Profesor Titular Ordinario de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

tiples manifestaciones de la crisis general del Estado parecieran conspirar contra la inclusión de estos temas de fondo en la agenda de la política educativa nacional.

En las condiciones actuales de escasez pronunciada de recursos fiscales todo se reduce a lo esencial, esto es, cómo garantizar el simple funcionamiento de los establecimientos educativos. En estas condiciones lo más probable es que predomine una simple lógica de la proliferación de lo que existe sin que se presenten demasiadas oportunidades de discutir lo esencial, es decir, la cuestión de las finalidades y los sentidos que tiene la escolarización de todos los adolescentes y jóvenes en la Argentina actual.

Como en otros temas de la agenda nacional, los problemas se presentan con una doble faz. Por una parte, se presentan con características generales compartidas con otros países de mediano y alto desarrollo; pero, por la otra, la enseñanza media tiene características que son propias de la especificidad del contexto nacional.

Uno de los más lúcidos analistas de la cuestión en Europa (Acevedo J., 2000) sostiene la tesis de un "agotamiento progresivo" de un modelo de desarrollo de la enseñanza secundaria que era propia de las sociedades capitalistas de posguerra caracterizadas por el crecimiento económico sostenido, la industrialización y la urbanización, una expansión del mercado de trabajo formal, un modelo de organización fordista, etc. Hoy el sector más dinámico de las sociedades capitalistas más desarrolladas atraviesan otra fase de su desarrollo (globalización, competitividad, incorporación creciente de la ciencia y la tecnología en la producción, organización de la producción postfordista, flexibilidad laboral, etc.).

La incorporación de los grupos sociales tradicionalmente excluidos a este nivel de escolaridad se realiza en medio de un profundo cambio en las relaciones entre educación, mercado de trabajo y estructura social. La masificación afectó la calidad de los aprendizajes y el sistema educativo ofreció a estos nuevos (y diferentes) alumnos la misma oferta institucional. El ajuste entre los títulos y los empleos (que nunca fue total) se convirtió en un imposible sociológico. El título no crea empleo y los empleos no son suficientes para integrar a toda la población. La institución escolar perdió el monopolio de la información y la cultura legítima y las nuevas tecnologías multiplican las oportunidades de

aprendizaje. En síntesis, todo contribuye a generar una especie de contradicción entre las finalidades manifiestas del sistema educativo y las prácticas, procesos y productos de la experiencia escolar cotidiana. Mientras las funciones proclamadas insisten en hablar de "desarrollo integral de las personas", "formación del carácter y la ciudadanía" y "preparación para ocupar un lugar en la vida activa", en los hechos los efectos reales de la escolarización de los adolescentes y jóvenes demasiadas veces sirve para "diferenciar a los ciudadanos" y "legitimar las diferencias sociales", inculcar disposiciones y actitudes de sometimiento al funcionamiento de las organizaciones sociales realmente existentes y entrenar a los individuos para crecer y competir individualmente en la sociedad (Acevedo J., 2000).

Los desajustes entre las expectativas de las familias, los adolescentes y los jóvenes y la experiencia escolar -que tiende a la segmentación en subsistemas que reproducen la morfología de la sociedad- (Kessler G., 2002), así como la promesas incumplidas en materia de movilidad social ascendente, inserción en el mercado de trabajo, etc. configuran una situación de crisis inédita y que invita al análisis y al debate argumentado y racional.

Por último, cabe recordar que "el problema de la educación" es siempre un problema para la sociedad, ya que sus consecuencias trascienden el plano de la experiencia escolar. Con más razón, por tratarse de jóvenes y adolescentes, los "problemas de la educación media" tienen efectos ciertos e inmediatos sobre la vida de quienes los padecen en forma directa (los adolescentes, sus familias y los docentes) pero también se expresan en conductas y prácticas que muchas veces ponen en peligro la propia integración de la sociedad como un todo. Desde este punto de vista, la igualdad de oportunidades de escolarización y aprendizaje de los jóvenes y adolescentes argentinos debe ser considerada como un objetivo que apunta a la realización efectiva del interés general.

2. Nuevos tiempos y nueva preguntas

El cambio radical de las condiciones sociales en que se desenvuelve el sistema educativo nacional y las nuevas características que tiene la experiencia escolar en el nivel medio obligan a plan-

tearse cuestiones propias de un tiempo de excepción. Muchas son las preguntas que pueden organizar esta reflexión; entre ellas: ¿qué sentido darle al aumento de la escolarización en este nivel registrado durante la década de los años 90? ¿En qué condiciones se llevó a cabo dicha incorporación? ¿Cuáles han sido las consecuencias objetivas de esta escolarización masiva? ¿Qué impactos tiene en la trayectoria de las nuevas generaciones? ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los sectores sociales que llegan por primera vez a este nivel de escolaridad? ¿Cuáles son sus expectativas y cuál es la evaluación que hacen de su experiencia? ¿Qué es lo que se ofrece a las nuevas generaciones que pasan por ese nivel, más allá de los certificados y títulos que se distribuyen? ¿La masificación de la escolarización es un indicador de una distribución más igualitaria del conocimiento y la cultura o tiene como precio una "disminución del nivel" de los aprendizajes de los grupos sociales que se incorporan por primera vez a este nivel? ¿Cuál es el grado de adecuación de la oferta educativa -contenidos, modalidades pedagógicas, modelos institucionales, etc.- a las condiciones de vida, expectativas de las nuevas generaciones a las demandas de las distintas esferas (económica, política, cultural) de la sociedad? ¿Qué relaciones existen entre la cultura escolar y las otras formas y modos de apropiación de la cultura que se ofrece a los adolescentes y jóvenes en la sociedad actual? ¿Cuáles son y en qué medida se han previsto los efectos de la masificación del nivel medio sobre la demanda por educación postsecundaria (universidades y terciarios no universitarios)? ¿En qué medida la cobertura universal en el nivel medio debería constituirse en objetivo de una política de Estado y cuáles serían sus consecuencias en términos de política, financiamiento y gestión del sistema educativo nacional? ¿Cuál es la responsabilidad de las diversas instancias estatales y de la sociedad civil en la orientación y gestión de las instituciones de nivel medio?

Éstas y otras preguntas no pueden eludirse si se quiere hacer política educativa en el sentido más fuerte del término, es decir, si se quiere efectivamente orientar y controlar la escolarización creciente de las nuevas generaciones en función del logro de ciertos objetivos deseables colectivamente definidos. Para ir más allá de la simple buena voluntad, tanto las preguntas como las respuestas deben tener un fundamento ético y al mismo tiempo analítico. En términos de valores un criterio elemental de justicia

obliga a plantearse la necesidad de una distribución cada vez más equitativa del conocimiento y la cultura. Para hacer efectivo el derecho a la educación hay que ir más allá de la simple escolarización. Lo que vale efectivamente, tanto en términos de desarrollo de las personas como de la sociedad es el conocimiento efectivamente incorporado en las personas y no los certificados de estudio o los títulos alcanzados. Si no existe una decisión colectiva explícita que se traduzca en una política sostenida (con sus correspondientes recursos políticos, económicos, tecnológicos, etc.) no será posible construir una sociedad más justa, es decir, una sociedad que garantice una efectiva igualdad de oportunidades en materia de apropiación de valores sociales estratégicos, como el conocimiento y la cultura en general. Cualquier forma de laissez-faire en este sentido no puede más que reforzar la tendencia "natural" a reproducir en forma ampliada las profundas desigualdades actualmente existentes.

3. Del privilegio a la obligatoriedad: la crisis de sentido

Es necesario, reafirmar los valores que orientan la acción, ya que no se trata de algo que pueda darse por descontado. Sin embargo, esto no es suficiente. No basta proclamar los valores de la igualdad, la justicia, los derechos, si esta posición ética correcta no se acompaña con un análisis teórica y empíricamente fundamentado acerca de las condiciones en que se desarrollan los procesos sociales. El sistema educativo es una realidad extremadamente compleja que merece constituirse en objeto de reflexión especializada y sistemática.

En primer lugar, la buena ciencia social aconseja considerar los objetos sociales desde una perspectiva relacional e histórica. Las escuelas secundarias tienen su historia y un sentido que cambia con el tiempo. En el momento fundacional su razón de ser tenía que ver con los procesos de reproducción ampliada de las élites en un contexto de desarrollo de la sociedad industrial y urbana que acompañó el proceso de incorporación de la economía argentina en el sistema capitalista mundial. Su racionalidad inicial era claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades (la oferta de enseñanza

media se instaló originariamente en las capitales provinciales). Además de los "herederos" (como se los denomina en Francia a los hijos de las clases dominantes) llegaban algunos hijos de las clases subordinadas ("los becarios"). Éstos por lo general consideraban su incorporación a este nivel de enseñanza como un privilegio y nunca como un derecho. Recordemos que sólo era obligatoria la enseñanza primaria.

En la etapa fundacional de la enseñanza media todo su funcionamiento era claramente selectivo. Lo era el ingreso, los dispositivos pedagógicos (la evaluación y sus exámenes, los mecanismos disciplinarios, etc.), esto es, su función social general, es decir, seleccionar a los jóvenes que continuarían estudios en la universidad. Los otros pasarían a engrosar los rangos de las burocracias públicas y privadas de las grandes áreas urbanas. En otras palabras, el esquema resultaba claro y cumplía con las expectativas de la sociedad: para los exitosos y privilegiados los estudios secundarios abrían las puertas de la universidad, para los otros facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo y a todas las ventajas asociadas (estabilidad en el empleo, ingresos garantizados, seguridad social, respeto y consideración, etc.).

Hoy la selección social no es la razón de ser de la escuela media, al menos en el discurso y la finalidades explícitas. Durante los últimos cuarenta años la enseñanza media supera con creces la barrera del 50% de cobertura neta. Mientras a comienzos de los años 60 sólo el 25% de la clase de edad (franja de 13 a 17 años) alcanzaba este nivel, en el 2000 llega al 82% (Siempro, 2001).

Además de esta "obligatoriedad social" (es decir, impuesta por una serie de condiciones propias del modelo de desarrollo social) se agregó la fuerza de la "obligatoriedad legal". En 1993 la Ley Federal de Educación extiende la obligatoriedad hasta los dos primeros años de la vieja enseñanza media. En algunas jurisdicciones (Mendoza y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) existen disposiciones legales que extienden la obligatoriedad a todo el ciclo de la vieja enseñanza media (actual nivel Polimodal, allí donde éste fue implementado).

Esta masificación fruto de la demanda social y de una política explícita introduce un profundo cambio de sentido a la enseñanza media en general y de la propia experiencia escolar en las instituciones educativas. Se afirma que "cuando un sistema edu-

cativo se extiende, alcanza a más capas de la población y se prolonga más en el tiempo, su función selectiva decrece o al menos se retrasa" (Pozo J. I, Martín E, y Pérez Echeverería M.P., 2002). En otras palabras, la vieja función selectiva entra en crisis. Los viejos problemas típicos de los alumnos ya no pueden ser resueltos por los mecanismos clásicos (la autoexclusión, la expulsión, la repetición, etc.). Las formas tradicionales de autoridad pedagógica, condición ineludible para el ejercicio de cualquier acción educativa eficaz, han entrado en crisis y no han sido reemplazadas por otras. El debilitamiento de las instituciones (en el sentido amplio de la expresión) deja librado a los docentes a la movilización de sus propios recursos (capacidad de seducción, vocación y compromiso, voluntad, etc.). Bajo estas condiciones varias actitudes son probables. O bien los docentes invierten tiempo, pasión y hasta recursos financieros propios para seguir adelante y encontrarle un sentido a su profesión, o bien se refugian en las rutinas y el trabajo a desgano. En el medio están quienes se movilizan para hacer frente en forma colectiva a los problemas cotidianos que deben resolver. Mientras unos se refugian en el individualismo ("heroísmo" o "renunciamiento") otros eligen la gesta colectiva y actúan en forma de red (entre pares, con organizaciones sociales locales, proyectos institucionales y comunitarios, etcétera).

Hoy todos los adolescentes deben estar en el colegio, independientemente de su condición social, su interés por el estudio, su rendimiento, su conducta, etc., etc. Estas novedades no son procesadas en forma "pacífica" por las familias, las instituciones escolares y sus agentes. La masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza media, tanto para la sociedad, como para sus protagonistas: los alumnos, sus familias y los docentes.

La expansión de la escolarización de los adolescentes pone en crisis no sólo el sentido de cierta prácticas institucionales clásicas, sino la propia racionalidad del nivel. A la masificación se agregan los efectos de las demandas contradictorias que la transformaciones económicas y sociales dirigen al sistema educativo. La Argentina es una sociedad donde conviven diversas formas de organización de la producción, desde las más atrasadas y precapitalistas, hasta las más modernas, competitivas, postfordistas y globalizada. Por otra parte el mercado de trabajo es cada

vez más informal y excluyente. En este contexto las "demandas" del sistema productivo y el mercado de trabajo al sistema educativo son múltiples y contradictorias, como lo son las aspiraciones y expectativas de las familias y las nuevas generaciones.

Por otro lado es preciso recordar que el título o la escolarización no se relacionan directamente con el puesto de trabajo. Y las razones son variadas. Una de ellas es que cada vez más, los títulos que tienen formalmente un valor igual presentan un valor real extremadamente desigual. No es lo mismo ser graduado de una institución de "élite", (donde tanto los factores de la demanda como los de la oferta contribuyen al desarrollo de aprendizajes que se valorizan en el mercado de trabajo) que de una institución mediocre, donde todo conspira contra el desarrollo de aprendizajes significativos. Además, es bueno recordar que allí donde hay un mercado de trabajo cada vez más fragmentado y jerarquizado, los destinos laborales de los graduados de la escuela media son también muy heterogéneos (Filmus D., 2001).

Esta complejidad en las relaciones entre sistema educativo y estructura social y económica explica que en el campo de la política educativa circulen propuestas contradictorias. Mientras algunos pretenden que el sistema educativo desarrolle aquellas "nuevas competencias" requeridas por la emergencia de un nuevo modo de producción tales como las "competencias comunicativas", el "liderazgo", el "trabajo en equipo", el "dominio del idioma inglés", el "manejo de la computadora", etc., otros insisten con el viejo modelo de la enseñanza de oficios, conforme al viejo modelo productivo de tipo fordista caracterizado por los puestos de trabajo especializados y duraderos. Sobre este terreno se despliega la vieja dicotomía entre formación general (desarrollo de competencias y saberes generales y transferibles) y formación especializada o profesional (ajuste entre los títulos escolares y los puestos de trabajo). En ambos casos se trata de buscar un ajuste entre la formación y el sistema productivo, pero buscan hacerlo en función de dos representaciones distintas de las famosas "demandas del mercado de trabajo". Esta discusión se superpone con otra que considera a la educación media como la última fase de la formación básica cuya racionalidad excede la incorporación al mercado de trabajo para proponerse fines relacionados con la formación integral de las personas y la constitución de las bases de la ciudadanía. Para completar el cuadro, no hay que olvidar que para muchos, la educación

media sigue siendo eso: una inevitable vía de acceso a la universidad. En este sentido es frecuente evaluar su desempeño en función del grado que favorece u obstaculiza el ingreso a las instituciones de educación superior.

Dado el carácter contradictorio de las demandas y expectativas sociales y de la estructura productiva nacional, todas las expectativas encuentran puntos de sustentación en la realidad y la discusión acerca del sentido (formación integral, para el trabajo, para la ciudadanía, para el acceso a la educación superior) y las estrategias más adecuadas (formación general o formación especializada, académica o profesional, teórica o técnica, disciplinaria o interdisciplinaria, etc.) no tendrá una solución duradera y estable.

Más allá de estas condiciones objetivas, es probable que el debate entre formación general y formación profesional o especializada sea en gran medida un debate bastante estereotipado (y a veces academicista) y, por lo tanto, falso. En verdad cabría preguntarse en qué medida es posible formar competencias genéricas sin pasar por el desarrollo de competencias específicas y viceversa (Acevedo J., 2000). Más allá de las discusiones interesadas es preciso encontrar un punto de equilibrio, una orientación integrada y flexible entre ambos paradigmas. Debería resultar obvio que el que desempeña un oficio es además un ciudadano, un padre de familia, una persona que convive con otros en un vecindario, etc., y que una buena socialización deber apuntar tanto al desarrollo de competencias específicas como generales, es decir, transferibles a las distintos campos sociales donde transcurre la vida de los individuos. Por otra parte, no es posible pensar en el desarrollo de estas competencias generales, como por ejemplo las competencias comunicativas, si éstas no se ejercitan en un campo específico de actividad, bien determinado. Como es obvio, la resolución de esta disputa no depende solamente de la capacidad argumentativa que tienen los actores sociales interesados, si bien éste es un factor que tiene su eficacia específica en la resolución de los conflictos. En éstos, como en otros temas de política educativa, en última instancia gana quien tiene más poder y no quien "tiene razón" o es capaz de justificar mejor. Dadas las circunstancias, la discusión formación general vs. formación profesional, sometimiento a los imperativos de la economía vs. socialización y formación integral de las personas, seguirá vigente y no tendrá una solución clara y definitiva.

4. Garantizar la escolarización y el aprendizaje de los grupos sociales subordinados

La masificación del nivel medio registrada durante los últimos años no se contradice con la persistencia de la exclusión escolar. Pese a la elevada cobertura, todavía se aprecian fuertes déficit en materia de culminación efectiva del nivel (sólo el 45% de los jóvenes de 18 a 24 años alcanzó a completar el nivel medio). La grave crisis general que atraviesa la sociedad argentina viene a afectar las capacidades de muchas familias de sectores sociales socialmente subordinados (desempleados, subempleados, precarios, informales, autónomos pobres, etc.) para sostener la escolarización de sus hijos adolescentes y jóvenes. La experiencia indica que la mera existencia de una oferta escolar no es condición suficiente para la universalización de la escolaridad en este nivel y la escolarización varía fuertemente en función del lugar que ocupan las familias en la estructura de distribución de los ingresos. Mientras que en el quintil más pobre de ingresos casi un tercio de los adolescentes (30%) están desescolarizados, sólo el 3% del quintil más rico está excluido de la escuela media.

La gran mayoría de los chicos y chicas que terminan el séptimo año de la vieja escolaridad siguen su carrera escolar en el Tercer Ciclo de la EGB o en la vieja escuela secundaria. Sin embargo, los grupos sociales más subordinados que sufren las consecuencias más rigurosas de la crisis social y económica encuentran grandes dificultades para sostener la escolaridad de las nuevas generaciones. Una peligrosa conjunción de problemas de sentido (*para qué ir al colegio, para qué aprender lo que allí se enseña*, etc.), de problemas de desempeño (ausentismo, fracaso en las evaluaciones, repetición, etc.) y de problemas de escasez (que hace más atractivo y "racional" realizar una actividad que implique un ingreso que ir al colegio) termina por interrumpir la carrera escolar de los adolescentes y jóvenes pobres. De allí la necesidad de aplicar políticas específicas orientadas a distribuir recursos de diverso tipo para ofrecer las mejores garantías de "educabilidad" (programas de becas, distribución de material didáctico, transporte escolar, etc.).

Para garantizar no sólo la escolarización de todos, sino el logro de aprendizajes básicos fundamentales es preciso ofrecer a los grupos subordinados la posibilidad de la escuela de tiempo

completo. Es obvio que no se trata de ofrecer más de lo mismo ni agregar actividades "extracurriculares" al programa escolar, sino de ofrecer la oportunidad de tener una experiencia de aprendizaje integral, sistemática, intensiva, sustantiva y al mismo tiempo abierta al mundo de la vida (el mundo de la producción y del trabajo, el de la sociabilidad, la familia, la comunidad, etc.). El diseño de la escuela pública de tiempo completo para los adolescentes y jóvenes requiere una movilización de competencias técnicas de origen diverso. Licenciados en Ciencias de la Educación, pedagogos, sociólogos, expertos en organización, psicólogos sociales, humanistas, etc., deberán usar la imaginación para diseñar otra institución a la altura de los nuevos desafíos sociales y culturales de nuestra época.

La escolarización de todos los adolescentes constituye un derecho de las familias y una obligación del Estado. La realización efectiva de este derecho requiere una inversión de recursos que es preciso prever y asignar con criterio de equidad. Los derechos y obligaciones sin recursos son letra muerta. De alguna manera la sociedad debe estimar el tamaño del esfuerzo a realizar, discutir los mecanismos fiscales necesarios para aplicar políticas redistributivas, mejorar los mecanismos de asignación y la eficacia del gasto, así como su distribución en el tiempo (corto, mediano y largo plazo).

5. Culturas juveniles y programa escolar

El objetivo fundamental de las instituciones escolares tiene que ver con el desarrollo del saber en las personas. Debería reconocerse que éste es un objetivo más valioso y difícil de alcanzar que la simple escolarización y distribución de títulos. Las condiciones de la vida moderna obligan a invertir más tiempo en la formación de aquellas competencias básicas que habilitan a una persona para seguir aprendiendo toda la vida. La educación básica es fundamental porque determina todos los aprendizajes posteriores. La "selección" de saberes y su acondicionamiento para los fines de su transmisión y desarrollo en las personas es un proceso de una importancia estratégica fundamental. La escolarización de todos los adolescentes acarrea no sólo y no tanto problemas de cantidad (efecto de masificación), sino también

de calidad. La universalización del nivel implica la inclusión de sectores sociales tradicionalmente excluidos (efecto de cambio en la morfología social del secundario) que son portadores de otras relaciones con el saber y la cultura escolar "oficial".

En otras palabras, el éxito y el fracaso en el aprendizaje dependerá de la capacidad que tengan las instituciones para adecuar contenidos y dispositivos didáctico-pedagógicos a los nuevos ingresantes. Porque no se trata de ofrecer a todos lo mismo que se ofrecía antes a unos pocos, sino que es preciso desplegar toda la capacidad de innovación de que las instituciones son capaces para adecuar la oferta educativa a las diversas condiciones de entrada y de vida de los estudiantes (sociales, culturales, etc.). En este sentido habrá que discutir temas tales como la división del trabajo curricular (materias-disciplina, o áreas del saber, etc.), las secuencias (qué es lo que hay que aprender primero, etc.), los sistemas de evaluación y promoción (por "año escolar" o por "créditos" u "objetivos", etc.) y los modelos institucionales que estructuran las prácticas de los agentes (la organización escolar) y sus vinculaciones con el contexto social (la comunidad, las familias, otras organizaciones sociales, etc.).

Los adolescentes y jóvenes son consumidores intensivos de cultura extraescolar. La mayoría de ellos tiene acceso a diversos bienes culturales ofrecidos por las industrias que operan en el sector, muchas de ellas transnacionales. Estos bienes culturales que los jóvenes consumen fuera de la escuela (música, televisión, radio, videojuegos, internet, etc., etc.) suponen el dominio de competencias específicas y, a su vez, desarrollan saberes en las personas. No existe una complementariedad o no contradicción entre las culturas juveniles y la cultura del programa escolar.

La fuerte presencia de la visión no alfabética, propia de la imagen, en el contexto tecnológico y cultural contemporáneo está influenciando fuertemente la cultura de los jóvenes; entre otros efectos, esto contribuye a privilegiar lo que un especialista denomina "uso del lenguaje no proposicional" (es decir, no analítico, no estructurado, no referencial, etcétera).

En el polo opuesto de este espacio cultural se encuentra la escuela como reducto de la cultura proposicional. Es allí donde ésta adquiere sus formas más refinadas y al mismo tiempo más legítimas. El resultado es que "la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela están en profundo conflicto. La escuela trabaja

desde siempre (desde la Antigüedad, si bien con bases conceptuales y objetivos distintos) para inculcar las máximas de lucidez, las cuales invitan a ser explícito y a desarrollar las consecuencias verbales que de ello se derivan. No hay sistema educativo occidental que no apele al espíritu crítico, a la necesidad de dar palabras al propio mundo interior y a la propia experiencia (es decir, a denominar las entidades), que no considere que la acción de decir es más importante que el no decir.

La cultura de los jóvenes, por el contrario, me parece profundamente disonante respecto a este modelo. Ésta es la razón por la que la práctica escolar a menudo es para los jóvenes una especie de verdadera ficción, de penitencia más o menos prolongada, terminada la cual finalmente se puede volver a la auténtica y verdadera realidad, que es la de lo no proposicional o de lo moderadamente proposicional" (Simone R., 2001).

La cultura escolar tiene ciertas especificidades que acentúan por decir así, el carácter proposicional del conocimiento que allí circula. En efecto, la escuela transforma el conocimiento en curriculum y lo manipula de diversas maneras para hacerlo "comunicable", "enseñable", "transmisible" o lisa y llanamente "aprendible". El contenido de los programas escolares es el reino de las clasificaciones y el conocimiento fragmentado (en materias, cursos, disciplinas, etc.). La lógica académica (institucional) y pedagógica lleva al establecimiento de límites entre disciplinas y unidades didácticas, impone una secuencia, define una jerarquía (por ejemplo, adjudicando tiempos y horas de clase), etc. Pero la cultura de la imagen genera un lenguaje que está en las antípodas del lenguaje y el conocimiento escolar y esto constituye un desafío pedagógico mayor.

Si es cierto que la cultura de nuestro tiempo tiende a privilegiar la visión no alfabética y a debilitar el peso de la visión alfabética como medio de acercamiento al conocimiento, este es un dato que hace más difícil la tarea de la escuela, en la medida en que para lograr sus objetivos tiene que producir una especie de "conversión" cultural en los educandos, cuyas condiciones de éxito necesitan ser explicitadas.

El conflicto cultural entre los jóvenes y la escuela no es sólo y sobre todo una cuestión de valores sino que remite a la difícil cuestión de la coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura, uno tradicional y proposicional, que reina en las cosas

de la escuela y otro que tiende a lo no proposicional y que los jóvenes "experimentan" y viven en su vida cotidiana y que se ejercita y aprende al mismo tiempo en la relación con los medios masivos de comunicación (sobre todo la televisión) y el resto de la oferta de bienes culturales (internet, video, videojuegos, música, etc.).

En las condiciones actuales se vuelve cada vez más problemática la vieja cuestión de la relación entre "experiencias" y "vivencias" de la vida cotidiana y su expresión en términos de determinadas tradiciones culturales que todavía reinan en el mundo de la escuela y la educación formal.

Si uno está convencido de que existe una serie de saberes y valores de probada validez universal a cuyo acceso todos tienen derecho, es preciso preguntarse acerca de las estrategias más adecuadas para garantizar una convivencia y un diálogo entre diferentes lenguajes y relaciones con la cultura. Es posible que haya que "trabajar" sobre las probables distancias entre ambos tipos de cultura para encontrar una "pedagogía racional" y, por lo tanto, eficaz.

6. El papel de la política y el Estado

La meta de universalizar la escolaridad en la enseñanza media requiere de un esfuerzo colectivo organizado. El Estado tiene un papel fundamental que cumplir. En el seno de esta institución se produce y realiza el "interés general". Un Estado democrático es un ámbito donde se expresan intereses muchas veces contradictorios. Como tal es un espacio plural, pero donde es necesario que se exprese una "fuerza de dirección" en función de objetivos y metas socialmente debatidos y definidos. Pero dirección no implica ejecución.

En la Argentina existe una vasta y variada oferta de educación media. En este nivel la presencia del sector privado equivale al 28 % de la matrícula y de este total, más de la mitad 55,4% corresponde a los establecimientos católicos. A su vez, del total de alumnos de enseñanza media inscriptos en el sector privado, el 70 % pertenece a establecimientos subsidiados total o parcialmente por el Estado (Morduchowicz A., 2001). Sólo el 30% de los alumnos del nivel medio privado frecuentan establecimientos totalmente

financiados por la demanda. Por lo tanto, el peso del Estado como agencia de financiamiento total o parcial explica la mayor parte de la oferta privada de educación en el nivel medio del país.

Aunque el modelo de gestión institucional del secundario es plural, la dirección y orientación es una función exclusiva del Estado democrático (es parte de sus monopolios) y sus políticas públicas. Dicha necesidad de orientación general es tanto más perentoria en un contexto nacional como el actual, caracterizado por el predominio de las tendencias centrífugas y hacia la fragmentación social y territorial. En esta situación donde todas las desigualdades (económicas, sociales, políticas, culturales, etc.) tienden a acentuarse tanto en términos de actores sociales y territoriales como institucionales, resulta insensato proponer una política educativa centrada fundamentalmente en la energía que emana de las llamadas "iniciativas de la sociedad civil" o de las propias instituciones (autonomía institucional). Si se quiere construir una sociedad de iguales no hay otro camino que el del diseño de una política educativa nacional ejecutada a partir de instituciones nacionales fuertes y eficientes capaces de ejecutar un programa educativo que exprese el interés general en un contexto democrático. Sin este marco normativo y político nacional que define un conjunto de reglas y recursos específicos, no es posible imaginar progresos en la lucha contra las desigualdades.

Sólo tiene sentido hablar de autonomía (territorial, institucional, etc.) en el contexto de una política educativa nacional ejecutada a partir de instituciones nacionales eficientes y democráticas que defina sentidos, orientaciones y recursos específicos para la realización efectiva del interés general. Contra la opinión de quienes auspician la discrecionalidad en el uso de los recursos públicos (en especial, la libre contratación de docentes y personal de gestión en el nivel de las instituciones educativas), sin política nacional que dé sentido, señale objetivos, afirme derechos y responsabilidades y asigne recursos con un criterio de equidad educativa, se favorecerá la concentración del capital cultural en esos actores sociales territoriales e institucionales dominantes que son los que más se benefician con las distribuciones actuales de recursos estratégicos (no sólo económicos, sino también culturales, políticos y sociales). Más allá de las falsas oposiciones excluyentes es preciso reivindicar un orden: primero la política nacional (que define sentidos, fines y estrategias al mis-

mo tiempo que asigna recursos y responsabilidades) y luego la autonomía de las instituciones y sus protagonistas.

Por último, y más allá de las tomas de posición en este campo, la mayoría de las evidencias empíricas disponibles no autoriza a asociar determinadas características institucionales (gestión estatal o gestión privada) con determinados resultados tanto en materia de aprendizajes cognitivos como no cognitivos (actitudes, expectativas, etc.). Por el contrario, sobran las pruebas que sostienen la existencia de una correlación positiva entre el capital (en especial cultural) de que disponen las familias y el rendimiento escolar. Sin embargo, "se verifica también que una porción importante de las desigualdades en los resultados cognitivos en la educación secundaria debe ser explicada por otros factores. Si bien una porción significativa de las desigualdades entre colegios confirma la transformación del capital cultural en capital escolar, otra de magnitud similar, podría deberse a características personales del alumno o al *efecto escuela*" (Cervini R., 2002). Pero el "efecto escuela" no se reduce a las supuestas "cualidades intrínsecas" propias y exclusivas de los establecimientos de gestión privada o pública. Es probable que se trate de factores (calidad y compromiso profesional de los docentes, proyecto institucional compartido, integración institución educativa/comunidad, disponibilidad de equipamiento técnico didáctico, tiempo de aprendizaje y su organización, etc.) que pueden estar o no presentes en cualquier institución independientemente del tipo de gestión que la caracterice. El reconocimiento de que existen determinadas cualidades o características de las instituciones educativas que favorecen la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados en los alumnos y que no son el patrimonio exclusivo de ningún sector de gestión (ni estatal ni no estatal), permitiría liberar de prejuicios el debate acerca de las políticas más adecuadas para lograr una mejor educación para todos. Si esto es así, todos los establecimientos deberían estar en condiciones de ofrecer una igualdad de oportunidades de aprendizajes básicos, independientemente de los recursos con que cuentan las familias para invertir en la educación de sus hijos.

Cualquiera sea el modelo de gestión que se adopte (y lo más conveniente sería conservar el modelo pluralista vigente), el Estado nacional debe convertirse no tanto en un protagonista, sino en un espacio donde se expresen todos los intereses y actores colecti-

vos interesados en la educación. Como tal no es un actor en sí mismo, sino un lugar donde se construye una política nacional y al mismo tiempo pluralista que interpreta el interés general.

En los sistemas federales la política nacional es al mismo tiempo necesaria pero más complicada, ya que el Estado se despliega en una serie de instituciones no siempre muy bien articuladas en el territorio (nación, provincia, municipio, entes descentralizados, etc.). En la Argentina si bien la Ley Federal de Educación de 1993 define formalmente funciones y competencias a cada una de las instancias, la experiencia indica que todavía no se ha encontrado un esquema satisfactorio en materia de división del trabajo entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones provinciales. Esta ausencia explica que la formulación y ejecución de políticas realmente nacionales sea un proceso por demás laborioso y de impacto incierto. Como consecuencia de esta indefinición, ni el Estado nacional aparece como un actor protagónico y eficaz (menos aún en un contexto de crisis fiscal), ni las jurisdicciones sienten que disponen de capacidad para participar efectivamente en la definición de programas educativos nacionales.

Por otra parte, el esquema se complica aun más si se tiene en cuenta que en la oferta de nivel medio participan no sólo las instituciones oficiales, sino las privadas. Estas últimas, a su vez son de diverso tipo, ya que mientras algunas se mueven con una lógica de lucro, otras persiguen otro tipo de intereses (culturales, solidarios, religiosos, etc.). Dirigir, articular y orquestar esta legítima y necesaria pluralidad, una vez más, hace más necesaria la existencia de instituciones estatales eficientes y democráticas. En este sentido la política sigue siendo la clave y no podrá ser reemplazada por ningún mecanismo automático de conducción. De cualquier manera, la presencia del federalismo y el peso de las instituciones de gestión privada multiplican los centros decisionales y vuelven más complejo el gobierno de todo el subsistema. La cuestión no se resuelve reduciendo la diversidad, sino buscando los mecanismos más adecuados para gobernar la complejidad.

El logro efectivo de la universalización de la enseñanza media va a requerir un conjunto de responsabilidades públicas para cada uno de los sectores de la oferta, así como un conjunto de reglas transparentes tanto en materia de contenidos y métodos pedagógicos, como de asignación y uso de recursos públicos y sociales.

Toda política pública se despliega en dos dimensiones. La pri-

mera tiene que ver con una competencia normativa. El Estado tiene un monopolio en cuanto se le reconoce una capacidad exclusiva de regular determinadas esferas de la vida social; pero esta capacidad regulativa se complementa y articula con una capacidad de movilizar y orientar recursos públicos. No basta la ley o la norma para garantizar la obligatoriedad de un determinado nivel educativo: la norma debe estar acompañada de los recursos públicos necesarios para que sea efectiva.

Hoy la obligatoriedad del nivel medio está garantizada por la ley y por la propia dinámica social; sin embargo, no se ha definido una política de financiamiento público que garantice la efectiva universalización de este nivel en un lapso de tiempo determinado. En un informe reciente de la OCDE y UNESCO se reconoce que muchos gobiernos de países emergentes "tienen dificultades para asumir el costo de la extensión de las posibilidades de acceso a niveles educativos más elevados". El aumento de la escolarización debería estar acompañado de un incremento proporcional de la inversión en el sector, pero "los gobiernos encuentran cada vez más dificultades para enfrentar un aumento de sus gastos" (OCDE y UNESCO, 2003). La estimación del tamaño de este esfuerzo (tanto para sostener la oferta como para hacer efectiva la demanda), las posibles fuentes de financiamiento y las modalidades de asignación deberán ser motivo de cálculo, debate y definición en el campo de la política educativa nacional.

7. Una nueva institución para los adolescentes y jóvenes[1]

A modo de síntesis, puede afirmarse que el desarrollo actual y futuro de la educación para los adolescentes y jóvenes se enfrenta con tres situaciones interrelacionadas: cambia el sentido de la escolarización, cambia la relación entre títulos, puestos de trabajo y posiciones en la estructura social y se asiste en forma cada vez más frecuente a un conflicto entre cultura, recursos y expectativas de los nuevos alumnos y ciertas características de las prácticas y procesos educativos. Recordemos brevemente de qué se trata:

a) Cambio de sentido. En un principio el viejo secundario era una especie de antesala de los estudios universitarios (y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas

emergentes) y como tal estaba reservada sólo a los herederos, es decir, a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios. En ella imperaba una estricta lógica selectiva. La "solución" para los problemas de aprendizaje o de conducta era la exclusión (por lo general autoinfligida) del establecimiento. En el mundo que vivimos hoy la enseñanza media es el último piso de la educación básica y además se espera que "integre" y "contenga", lo cual obliga a cambiar costumbres y dispositivos institucionales (sistemas de convivencia, de evaluación, etc.). En muchos casos el resultado es el conflicto y la pérdida de sentido. Por otra parte, la educación general básica no es sólo la antesala de la formación especializada y de la educación superior, sino la primera y estratégica etapa de un proceso educativo que ha de durar toda la vida.

b) *Otra relación entre títulos y puestos de trabajo y la posición en la estructura social.* Cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto porque se encuentran que no existe ya correspondencia entre escolaridad, obtención del título de bachiller y determinados "premios" materiales (puestos de trabajo, salario) y simbólicos (prestigio y reconocimiento social). Porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino. Hoy el título de bachiller (o perito mercantil, etc.) sólo garantiza el derecho a hacer fila para un puesto de trabajo. Y esto desalienta a más de un adolescente y sus familias cuyas expectativas no evolucionaron al mismo ritmo que la relación entre los títulos y los puestos de trabajo.

c) *Una oferta inadecuada.* Mientras que la experiencia escolar tiene todavía las huellas (deterioradas) del momento fundacional (fragmentación del saber en disciplinas, homogeneidad de métodos y procedimientos, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, régimen disciplinario, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, "no proposicionales", fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la

institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes.

Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones combinada con la drástica disminución de los recursos per cápita invertidos en la educación pública del nivel medio están en el origen de la tan mentada crisis de la institución escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar (de docentes y alumnos), el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones y, sobre todo, la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes. Todo pareciera indicar que aquellos que "llegan tarde" ingresan a una institución que no ha sido hecha para ellos y que no cumple con sus viejas promesas de empleo y ascenso social.

El siguiente es un listado de características que en principio aparecen como deseables y necesarias para configurar una institución a la medida de los nuevos desafíos que plantea la escolarización de todos los adolescentes y jóvenes en la Argentina actual. En mi opinión ellas son las siguientes:

a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas, y conocimientos de los jóvenes.
b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos que la ley les reconoce se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.
c) Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, sensibilizar, movilizar su atención para desarrollar aprendizajes significativos en la vida de las personas.
d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el deporte, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).
e) Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc. y que toma en cuenta la diversidad de la condición ado-

lescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).

f) Una institución que forma personas y ciudadanos y no "expertos" es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo sirven para aprobar exámenes y pasar de año.

g) Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva. Una institución donde los jóvenes aprenden a aprender en felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, las emociones, la ética, la identidad y el conocimiento técnico-racional.

h) Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una "pedagogía de la presencia" caracterizada por la responsabilidad, el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes.

i) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes "se identifican".

Pero las mejores intenciones pueden conducir a los peores resultados si no se tiene en cuenta que todo "modelo ideal" incuba efectos perversos que es preciso conocer para controlar. Entre ellos y para terminar, quiero recordar estos cuatro peligros a tener en cuenta:

a) La condescendencia, que aconseja inventar escuelas para jóvenes pobres, contribuyendo así a la fragmentación social de la escuela y fortaleciendo la reproducción escolar de las desigualdades sociales y viceversa. Será preciso estar atento y controlar las buenas intenciones que invitan a ofrecer una educación pobre para los pobres.

b) El negativismo, que asocia la adolescencia y la juventud a situaciones indeseables, de peligrosidad social (delincuencia, enfermedad, drogadicción, embarazo adolescente, violencia, etc.), en síntesis, a la pura negatividad que sólo induce a la intervención preventiva. Para ello es preciso no olvidar que la adolescencia y la juventud es la edad de la energía, la fuerza, la belleza, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la esperanza, el desinterés, la pasión, la sensibilidad, la entrega, la generosidad y otras riquezas asociadas.

c) *El demagogismo juvenil y adolescente*, que consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etc., sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. La valoración voluntarista u oportunista de la "las culturas de los jóvenes" por sí mismas, acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de "la cultura adulta" y universal.

d) *El facilismo*, que implica básicamente una especie de reproducción escolar del modo de aprendizaje y de relación con la cultura que desarrollan los medios de comunicación, de producción y circulación de culturas juveniles de masas Me refiero a la pedagogía del zapping, la espectacularización, el placer inmediato y sus lamentables consecuencias: el desprecio por la complejidad, el esfuerzo y el trabajo escolar, la paciencia, el sentido de la espera, la disciplina, etc.).

Pero no basta el ideal. Para cambiar el mundo de la escuela pública se requieren al menos tres ingredientes: a) hay que saber qué hacer y cómo hacerlo; b) hay que tener voluntad política y poder efectivo; c) hay que movilizar recursos varios y significativos (al menos gente competente, tecnologías adecuadas, dinero y tiempo suficientes). Sin estos requisitos, las reformas se quedan en los papeles y nunca llegan a las cosas, es decir, a las aulas.

8. Lo que sigue

En los capítulos que siguen se discuten éstas y otras dimensiones relevantes de la política educativa para adolescentes y jóvenes. Los textos han sido escritos pensando en un lector no especialista, pero sí interesado y comprometido con la política educativa. En este sentido esperamos que dirigentes sociales, políticos y gremiales, así como educadores y público en general puedan encontrar en este libro tanto una síntesis de las principales perspectivas que compiten en los campos problemáticos seleccionados, como diversas tomas de posición que los autores sostienen y proponen al debate público.

Bibliografía

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa*. Ediçoes ASA, Porto.

Cervini, R (2002). "Diferencias de resultados cognitivos y no cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: un análisis multinivel"; en *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 11, N°6, febrero 10.

Filmus, D. (2001). "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente"; en Braslavsky, C. (coord.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* IIPE/ UNESCO-Santillana, Buenos Aires

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

Morduchowicz, A. (2001). *(Des)regulación y financiamiento de la educación privada en la Argentina*. Buenos Aires (documento inédito).

OCDE/UNESCO (2003). *Le financement de l'éducation -investissement et rendements. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde.* Edition 2002 (Résumé).

Pozo, J.I., Martín, E. y Pérez Echeverría, M.P. (2002). "La educación secundaria para todos: una nueva frontera educativa"; en *¿Qué educación secundaria para el siglo xxi?* UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

SIEMPRO (2001). No se trata de un ranking de calidad, se trata de un ranking de desigualdad y pobreza. Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales-SIEMPRO. Buenos Aires.

Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus, Madrid.

Tedesco, J.C. (2001). "Presentación"; en Braslavsky, C. (org.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* IIPE/UNESCO-Santillana, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2001). *La escuela vista de afuera*. Lucerna/Diogenis, México DF.

Nota

[1] En este apartado se retoman los planteamientos hechos en Tenti Fanfani E. (2001).

¿Para qué universalizar la educacion media?[1]

Daniel Filmus / Mariana Moragues***

1. Introducción

Las importantes transformaciones socioeconómicas y políticas ocurridas en las últimas décadas han modificado profundamente la función social que cumple la educación media. Algunas de las transformaciones que promueven este cambio de función de la escuela secundaria son consecuencia de fenómenos que se desarrollan a escala global. Entre ellos cabe destacar los cambios en los paradigmas productivos, la internacionalización de los procesos económicos y sociales, la creciente centralidad que adquiere el conocimiento y la ampliación de la brecha respecto del nivel de desarrollo y riqueza entre las diferentes regiones del planeta. Otros fenómenos, por el contrario, responden a cambios locales. El nuevo modelo económico surgido a partir de la aplicación de las doctrinas elaboradas en el llamado Consenso de Washington, la agudización de la crisis económica, política y social, el deterioro y precarización del mercado de trabajo, la pauperización y la tendencia hacia la marginación de importantes sectores de la población, los cambios en los comportamientos culturales de la juventud y su fragmentación, la creciente masificación de las matrículas educativas y la constante devaluación de las credenciales que brinda la escuela, son algunos de los factores que le dan características propias a la crisis de la función social que tradicionalmente cumplió la escuela media argentina.

* Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Ex secretario de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Profesor titular de la UBA. Investigador del CONICET.

** Becaria del postgrado del CONICET. Docente de la UBA.

En este nuevo contexto, el presente artículo pretende brindar sintéticamente algunos elementos con el objetivo de enfatizar la necesidad de *considerar a la escuela media en su conjunto como parte de la educación básica a la que deben tener posibilidad de acceder el conjunto de los jóvenes argentinos como condición necesaria (aunque como veremos más adelante no suficiente) para lograr una integración social plena.*

En esta dirección y en base a algunos de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación que se lleva adelante con el apoyo del CONICET y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica en los últimos tres años[2], plantearemos en primer lugar el papel que desempeñó el modelo de desarrollo latinoamericano y en particular el argentino, en el crecimiento de la oferta educativa del nivel medio. Como veremos en principio, en una primera etapa durante el transcurso de la mayor parte del siglo xx el modelo de desarrollo significó un incentivo para un crecimiento importante pero limitado de la escolaridad media y, más recientemente, a partir del cambio en la orientación del desarrollo, el nuevo modelo se convirtió en un obstáculo para la expansión de una oferta de calidad de este nivel. Posteriormente, analizaremos con más detalle las características particulares que mostró la vinculación del deterioro del mercado de trabajo con respecto a la marcada disminución de la histórica capacidad de movilidad social ascendente que permitía la obtención del certificado de culminación de la escolaridad secundaria. En este contexto pasaremos a analizar por qué el nivel medio se ha convertido en una condición necesaria aunque ya no una garantía para el cumplimiento de las tres promesas tradicionales que competen al sistema educativo: el acceso al mercado de trabajo en condiciones dignas, la posibilidad de continuar los estudios superiores y la participación ciudadana plena en un contexto cada vez más complejo. A partir de este análisis propondremos algunos de los desafíos que deberán afrontar las políticas específicamente educativas para garantizar el acceso a una escuela media de calidad para todos los jóvenes. Finalizaremos planteando que la posibilidad de enfrentar con éxito este desafío está estrechamente vinculada a la capacidad de articular las políticas educativas con un modelo de desarrollo económico-social que genuinamente coloque a la educación, el conocimiento, la ciencia y la tecnología en el centro de un proyecto de crecimiento con integración y justicia social.

2. La educación media en la Argentina y su vinculación con el modelo de desarrollo

Diversos estudios han demostrado una fuerte asociación entre las características del modelo de desarrollo económico y la ampliación del nivel medio en distintos momentos históricos. Más específicamente, los estudios han evidenciado que, a la inversa de lo que ocurrió en el nivel primario donde las tendencias a la masificación de la matricula son previas a las diferentes etapas del crecimiento económico argentino, la expansión de las tasas de matriculación del nivel medio parecen seguir las orientaciones que previamente marcaron cada una de estas etapas. Este fenómeno se puede corroborar al verificar una amplia asociación entre la evolución del Producto Bruto Interno (PBI) y el incremento de la matrícula en el nivel medio (Eichelbaum de Babini A.M.,1991).

Desde esta perspectiva es posible sostener que en una primera etapa, que va desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, la educación secundaria tuvo como su principal función social la selección y preparación de una pequeña proporción de la población para el acceso a la enseñanza superior. Dicha función estaba ampliamente asociada a las características del conocido modelo de "crecimiento hacia afuera", que se sustentaba en la exportación de productos agrícolas y ganaderos, y no demandaba grandes contingentes de mano de obra altamente capacitada. La necesidad de formación media, entonces, estuvo principalmente relacionada a la estructura de la administración pública (y en menor escala a la privada) que alcanzó un relativo grado de desarrollo, contribuyendo a la formación de cuadros para la burocracia estatal. En este sentido, solo con excepción de las incipientes experiencias en educación técnica, la primera rama educativa de nivel posprimario dirigida a un ejercicio profesional fue la enseñanza normalista.

En esta primera etapa, la educación secundaria fue concebida básicamente como canal de ascenso y prestigio social, especialmente para los nuevos sectores medios que comenzaron a estar en condiciones de disputar el poder a grupos tradicionales y su crecimiento estuvo centrado en las ramas académicas que permitían el acceso al nivel superior (Weimberg G., 1984).

A partir de la crisis del 30, cuando se observa el inicio de una

segunda etapa que presenta características diferenciales, la transformación estuvo relacionada con la expansión de un nuevo modelo de desarrollo socioeconómico conocido como de "crecimiento hacia adentro", que se caracterizó por la sustitución de importaciones manufactureras y modificó profundamente la impronta inicial con la que había surgido la escuela media. En efecto, la expansión del sector secundario de la economía, la rápida urbanización de la población y la redistribución progresiva de los ingresos requirió que la educación fuera concebida como uno de los factores principales de la modernización social.

Los nuevos roles ocupacionales exigían, además de una alfabetización básica, ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podían ser aprendidos sólo en el lugar de trabajo. Pero por sobre todas las cosas requerían una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores que provenían del interior del país. Estos sectores pasaron a constituir la principal fuerza laboral de las nuevas fábricas y talleres, lo que significó que la expansión de la matrícula de la enseñanza secundaria alcanzara niveles superiores al período anterior, así como un desarrollo particular de la modalidad técnica.

El inicio del tercer período fue paralelo a la aparición de los primeros síntomas de crisis del modelo de "crecimiento hacia adentro". La desaceleración del crecimiento económico y la cada vez más escasa capacidad de incorporación de mano de obra por parte del sector industrial planteó una nueva situación. El crecimiento del sector terciario, en particular el relacionado con el comercio y con la administración pública, se convirtió en el factor más dinámico que demandó de mano de obra con cierto nivel de capacitación y en la causa más importante de la expansión del nivel secundario. Razón por la cual, las escuelas de orientación comercial fueron las que encabezaron las tasas más altas de matriculación en el nivel (Gallart M.A., 1984).

Cabe destacar que, así como cada período le imprimió características propias al crecimiento de la escolaridad media, también es posible sostener que el modelo de desarrollo socioeconómico también significó fuertes límites a la expansión del nivel. Ello se debió principalmente a que la capacidad de incorporar mano de obra por parte de los sectores modernos de la economía resultó escasa respecto de los procesos de urbanización masiva de la po-

blación rural. A diferencia de lo que ocurrió por ejemplo en los países europeos de industrialización temprana, en los casos de industrialización tardía e incompleta como el nuestro la incorporación de modernas tecnologías impidió la ubicación masiva de los grupos urbanizados en el sector secundario. Al respecto, Prebisch (1970) analizó que la escasa capacidad de este sector como generador de empleo produjo una deformación en la estructura ocupacional al obligar a una gran porción de la mano de obra urbana a terciarizarse anticipadamente. De esta manera, el incipiente sector terciario moderno, que poseía alta productividad y requería de mejores calificaciones, no pudo alojar el excedente de mano de obra urbanizada, que entonces pasó a formar parte del sector informal. En la Argentina, como en el resto de la región, la mayor parte de estos trabajadores informales se concentró en el sector terciario, donde no sólo obtuvieron bajas remuneraciones y fueron poco capitalizados, sino que también mostraron muy bajo nivel de productividad (Wells J., 1987). Se trata principalmente de ocupados por cuenta propia de baja calificación, de personal de servicio doméstico y de trabajadores de pequeñas empresas con muy baja competitividad. Sobre fines de la década de los 70, aun con una tasa de desocupación muy baja, cercana al 2%, los trabajadores urbanos formales en nuestro país no superaban el 60% de la población económicamente activa (PEA) (Indec, 1980). Es posible proponer, entonces, que los límites a la expansión de la demanda de mano de obra calificada, en particular la sobrevivencia de un importante sector informal, colocaron un "techo" a la necesidad del mercado de trabajo respecto a la extensión de la educación formal de amplios sectores de la población hacia la enseñanza media.

Distintos autores (Eichelbaum de Babini A. M., 1991; Tedesco J. C., 1990; Weimberg G., 1984) vincularon este límite al fenómeno de la polarización de la demanda educativa en nuestro país hacia el inicio de los 80. El angostamiento relativo de la pirámide educativa en la matrícula del nivel medio respecto del primario y superior, en relación con países con similar nivel de desarrollo, podría estar vinculado a esta particular característica de evolución del mercado de trabajo.

Es necesario destacar que, más allá de sus rasgos particulares de cada período, un elemento común a las tres etapas analizadas fue la capacidad de la escuela media de favorecer el proceso de

movilidad ascendente entre quienes logran culminarla (Germani G., 1963). Sin embargo, a partir de mediados de la década del 70 esa capacidad de aportar a la movilidad social comenzó a perder vigencia. Diversos procesos determinaron esa ruptura: uno de los más importantes fue que la oferta de egresados de la escuela media comenzó a superar la demanda del mercado de trabajo. Se inició de esta manera un proceso que se profundizó en las décadas siguientes: un sector que culmina la escolaridad secundaria comenzó a estar sobrecalificado para las tareas que desempeña, profundizando el proceso de devaluación de credenciales y produciendo una sensible baja en las tasas de rendimiento económico de dicho nivel.

3. La educación media en el contexto de la crisis del mercado de trabajo

Los distintos modelos de crecimiento y desarrollo económico implican diversas configuraciones del mercado de trabajo. Como hemos visto, con posterioridad a la crisis de los años 30, la combinación del acelerado proceso de sustitución de importaciones, una coyuntura internacional favorable, el papel activo del Estado y el desarrollo de un mercado informal que, aunque muy importante, no evidenciaba los niveles de precariedad típicos de otros países latinoamericanos, determinó que hasta mediados de la década del setenta se contara con bajas tasas de desocupación, escasos rasgos de subempleo y una importante proporción de población ocupada en relación salarial (Filmus D. y Miranda A., 2000).

Sin embargo, como mencionamos con anterioridad, ya sobre fines de los 60 comienzan a ser evidentes las limitaciones del modelo de "crecimiento hacia adentro", y a partir de mediados de los 70 se produce un punto de inflexión y el inicio de la transformación de ese modelo de desarrollo y crecimiento a partir de la aplicación de estrategias neoliberales. Entre sus principales objetivos, estas políticas promovieron el achicamiento y desplazamiento del papel directivo del Estado hacia la conducción de la economía por las fuerzas del mercado, la apertura de la economía hacia el comercio y las finanzas internacionales, y la desregulación y flexibilización del mercado laboral (Nun J., 1999 y Lozano W., 1998).

Las nuevas condiciones de funcionamiento del mercado fortalecieron la segmentación que se había desarrollado anteriormente en la estructura ocupacional. Siguiendo este proceso es posible afirmar que a partir de mediados de los 70 y en los 80 se inicia el proceso de "latinoamericanización" del mercado de trabajo en nuestro país (Villarreal J., 1984), que se ha caracterizado por la pérdida de ocupaciones en el sector formal, la profundización de la terciarización, el incremento de la subocupación y la precarización laboral (Gallart M.A., 2000). Hacia la década del 90, a pesar de haber recuperado una tendencia creciente en el PBI, estos fenómenos persistieron y se presentan por primera vez con gran crudeza altas tasas de desocupación, como un fenómeno estructural que modifica la forma de funcionamiento del mercado de trabajo en el contexto del nuevo modelo económico. Entre otras consecuencias, la aplicación generalizada de este modelo en América latina ha significado un notable retraso respecto al desarrollo de la escolaridad media, pero a pesar de haberse incrementado la matrícula se ha convertido en la región del mundo donde relativamente ha crecido menos la escuela secundaria en la última década (Cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula en la enseñanza secundaria y superior (1985-1997)

Grupo de países	**Tasas de escolaridad brutas**					
	Enseñanza secundaria			**Enseñanza terciaria**		
	1985	**1997**	**%**	**1985**	**1997**	**%**
América latina y el Caribe	50,2	62,2	12,0	15,8	19,4	3,6
Países de la OCDE	92,3	108,0	15,7	39,3	61,1	21,8
ERI de Asia*	57,3	73,1	15,8	14,8	30,5	15,7
Asia Oriental y Sudoriental**	41,5	66,3	24,8	5,4	10,8	5,4

Fuente: Carlson, B. (2002) en base a datos del Informe Mundial de Educación, UNESCO, 2000.

* Economías de reciente industrialización de Asia: China, Hong Kong, Malasia, República de Corea, Singapur y Tailandia.

** Sólo los países en desarrollo, con inclusión de las ERI de Asia.

En trabajos anteriores (Filmus D., 2001a, 2001b), se ha analizado profundamente, cómo la década del 90 ha significado el fin de la ilusión acerca de que el crecimiento económico debía generar necesariamente una mejora en la estructura ocupacional y la distribución del ingreso. Diversos estudios señalan que las transformaciones ocurridas en el mercado de trabajo en las últimas décadas, han afectado principalmente a los sectores de menores recursos y menor capital educativo, los que han conformado el "núcleo duro de la desocupación". Sin embargo, este deterioro ha tenido también impacto en los sectores de ingresos y capital educativo medio, muchos de los cuales han ido desarrollado trayectos de vulnerabilización (Altimir O. y Beccaria L., 1998; Filmus D., 2000; Minujin A., 1999). En efecto, como se observa en el Cuadro 2, tanto a fines de la década del 90 como a comienzos de la actual, la tasa de desocupación de la población que ha completado el nivel medio se encuentra mucho más cercana a la situación de quienes poseen primaria completa, que a quienes han podido culminar los estudios superiores.

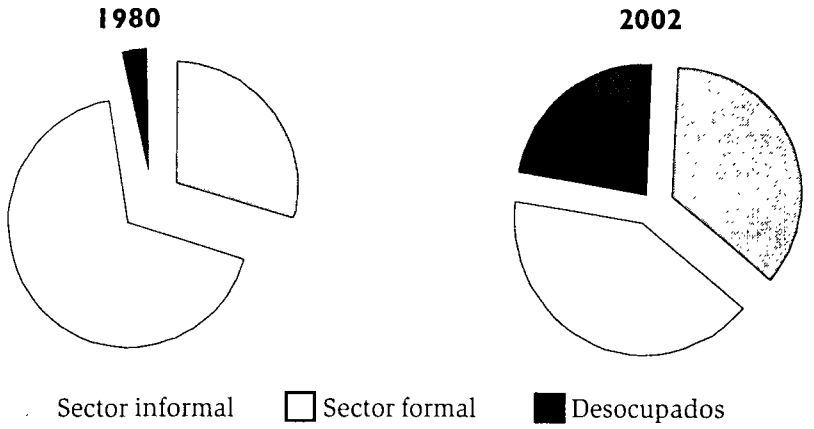
Cuadro 2. Evolución de las tasas de actividad, empleo y desocupación según el máximo nivel educativo alcanzado (Gran Buenos Aires)

	1980	1991	1995	2002
Tasa de actividad				
Primario completo	31,0	32,3	34,8	33,1
Secundario completo	60,1	67,1	67,1	67,8
Terciario/Univ. completo	83,2	83,5	86,1	87,3
Tasa de empleo				
Primario completo	30,3	30,5	27,8	26,3
Secundario completo	58,9	63,7	56,3	53,9
Terciario/Univ. Completo	81,2	80,4	79,8	78,1
Tasa de desocupación				
Primario completo	2,2	5,6	20,1	20,7
Secundario completo	2,0	5,1	16	20,5
Terciario/Univ. Completo	2,4	3,7	7,3	10,5

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda octubre

Como mencionamos, el fenómeno del desempleo no ha sido el único signo de la década. Entre los jóvenes también han impactado fuertemente el cuentapropismo, la precarización laboral y el aumento del porcentaje de asalariados sin beneficios sociales; por ejemplo, entre el grupo etario de 15 a 19 años, el porcentaje de trabajadores precarios en el año 2000 alcanzaba el 83,6%. Siguiendo este proceso, la crisis de las oportunidades de empleo entre los egresados del nivel medio no sólo se verifica en el crecimiento de la tasa de desocupación, sino también en las características que asume en la población ocupada. En primer lugar, es particularmente importante la tendencia al aumento de la informalidad entre los trabajadores que culminaron la escuela media. En la década de los 90 este sector creció del 31,5% al 37,1%. Si comparamos la situación de los egresados del colegio secundario entre 1980 y 1999, observaremos que en 1980 dos de cada tres trabajaban en el sector formal, mientras que en 1999 sólo lo hacía uno de cada dos, al tiempo que la otra mitad se encontraba desempleada o se desempeñaba en el sector informal (Gráfico 1).

Gráfico 1. Distribución porcentual de los egresados de la escuela media (Gran Buenos Aires)



Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda octubre

Otro de los indicadores principales del deterioro del carácter del empleo entre los trabajadores con nivel medio es la pérdida de empleos plenos, que supera ampliamente a la ocurrida en el perfil general de la población ocupada. Al mismo tiempo, se presentan dos procesos que impactaron fuertemente en la calidad de las ocupaciones y en las condiciones de vida de este segmento poblacional. El primero de ellos está vinculado a la expansión de la subocupación; en efecto, se incrementa notablemente la cantidad de egresados de la escuela media que no pueden trabajar la cantidad de horas que desean. El segundo hace referencia a la sobreocupación, que se convierte en la principal forma de inserción laboral del grupo. Ese movimiento, que implica que casi la mitad de quienes poseen el título secundario deben trabajar más horas que las regulares, está asociado a la caída general de los ingresos de los trabajadores de este nivel educativo.

Cuadro 3. Población ocupada con secundario completo según intensidad en la tarea (Gran Buenos Aires)

	1991	1995	2001
Subocupados	6,2	8,9	15,2
Ocupados plenos	55,7	47,5	42,8
Sobreocupados	34,3	40,4	38,7

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Encuesta Permanente de Hogares (INDEC). Onda octubre.

Asimismo, la subcalificación es un proceso que ha adquirido gran importancia, especialmente para los egresados del nivel medio que pretenden acceder a su primer empleo. Siguiendo un estudio realizado por el INDEC (1998), el nivel medio del sistema educativo estaría brindando una formación para acceder a ocupaciones que requieren calificación técnica. Como observamos en el Cuadro 4, parecería que la modalidad con la que la mayoría de los jóvenes que culminan este nivel educativo consiguen sus empleos, es insertándose en puestos de trabajo que no les exigen las competencias para las que, al menos idealmente, fueron formados.

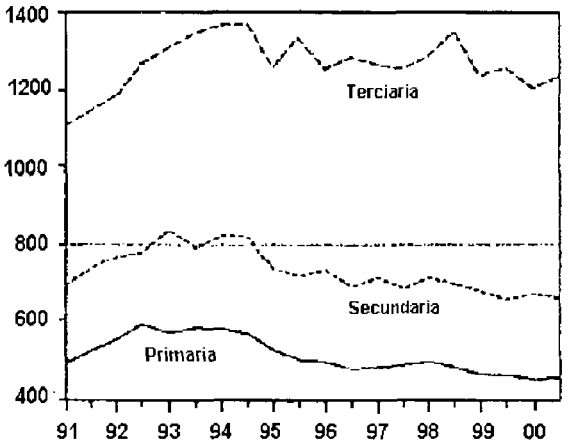
Cuadro 4. Relación entre calificación ocupacional y nivel educativo formal según nivel de educación formal. Población ocupada (Gran Buenos Aires).

Nivel educativo	**Subcalificación o sobreeducación**		
	1991	**1995**	**1997**
Total	36,0	38,0	41,2
Sin instrucciónprimaria completa	-	-	-
Primaria completa-secundaria incompleta	34,3	34,8	37,0
Secundaria completa-terciaria incompleta -terciario completo-universitario incompleto	53,2	54,4	59,0
Universitaria completa	**34,8**	**33,3**	**33,5**

Fuente: elaboración propia en base a Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, 1998) "La calificación ocupacional y la educación formal: ¿una relación difícil?". *Documento 4. Serie estructura ocupacional.* Onda mayo.

Por último, el proceso de polarización de los ingresos ha afectado significativamente al grupo de la población que ha alcanzado educación media. En este sentido, dicha polarización "coloca a los egresados del nivel medio que no pueden concluir el superior, entre los perdedores de la década. Mientras que los que poseen educación terciaria vieron subir sus retornos al 2% anual, en el caso de los que poseen escuela secundaria, la tendencia ha sido negativa a un 0,7% al año (Gráfico 2)" (Filmus D., 2000).

Gráfico 2. Ingreso medio de los ocupados según nivel de educación (en pesos constantes de mayo de 1998)



Fuente: Damil, M.; Frenkel, R.; Maurizio, R. (2002). *Argentina: una década de convertibilidad. Un análisis del crecimiento, el empleo y la distribución del ingreso*. OIT/ ETM, Santiago.

4. La heterogeneización de las oportunidades de quienes terminan el secundario

Los fenómenos hasta aquí mencionados permiten presentar una primera aproximación a la magnitud que ha adquirido el proceso de precarización del empleo y el aumento de la vulnerabilidad entre quienes han culminado el secundario. Un reciente trabajo de A. Salvia (2000) muestra las dos caras de este proceso. Por un lado, la importancia de transitar más años por el sistema educativo: "[...] el déficit educativo parece ejercer una influencia preponderante como factor potencial o real generador de exclusión, tanto para impedir la obtención de un empleo como para desalentar la búsqueda del mismo". Alrededor de cuatro de cada cinco jóvenes que integran el núcleo duro de la desocupación (esto es, los que no estudian ni buscan trabajo) no han completado su educación media. Por el otro, la evidencia de que este tránsito ya no garantiza la inclusión social: el 21% de este núcleo duro ha culminado la escolaridad secundaria (Cuadro 5).

Cuadro 5. Máximo nivel de instrucción alcanzado por la población urbana de jóvenes de 15 a 24 años según su condición de vulnerabilidad social (Principales aglomerados urbanos del país)

Jóvenes que no estudian ni buscan trabajo (núcleo duro de exclusión)	
Primaria incompleta o menos	13,0%
Primaria completa	32,1%
Secundaria incompleta	33,8%
Secundaria completa o más	21,1%
Total	**100,0%**

Fuente: Encuesta Permanente de Hogares (INDEC, 1999). Onda mayo.

Ahora bien, el deterioro de las posibilidades de inserción laboral y educativa de los egresados no ha afectado homogéneamente a toda la población. ¿Cuáles han sido los grupos de jóvenes que se han visto más golpeados por los procesos anteriormente descriptos?

En este punto es necesario incorporar al análisis algunos de los procesos que han tenido lugar dentro del sistema educativo. Éste no ha sido ajeno a la crisis y a las transformaciones de alcance estructural. El importante crecimiento de la matrícula (Cuadro 6) y los nuevos alcances de la cobertura estuvieron signados por una profunda heterogeneidad, que se sumó a la fragmentación ya existente. Numerosas camadas de egresados de la escolaridad primaria, pioneros dentro de sus familias en la inclusión en la escolaridad media, se incorporaron a lo largo de las últimas décadas[3]; de esta manera, grupos sociales caracterizados por provenir de sectores socioeconómicos no favorecidos y de menor capital cultural accedieron por primera vez al secundario.

Cuadro 6. Tasa neta de escolarización para el nivel medio

	1980	**1991**	**1998**	**2000**
Tasa neta de escolarización	42,2	59,3	69,9	73,2

Fuente: Para 1980 y 1991, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nac. de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Red Federal de Información. Para 1998, Censo Nacional de Población y Vivienda, INDEC. Para 1998, relevamiento anual sobre datos correspondientes al 98,7 del total de las Unidades Educativas. Para 2000, Relevamiento Anual. 2000.

Al mismo tiempo, los sucesivos problemas fiscales por los que atravesó nuestro país a lo largo de los últimos años y las permanentes políticas de ajuste impactaron en forma significativa en el relativamente escaso volumen de los recursos destinados al sector. Este hecho, en combinación con la expansión de la matricula educativa que propició la aplicación de la Ley Federal de Educación -sobre todo del nivel medio- tuvo como consecuencia la agudización de la segmentación del sistema educativo. Los nuevos contingentes que se incorporaron al secundario lo hicieron mayoritariamente dentro de una oferta de baja calidad que fortaleció la tendencia a la reproducción de la desigualdad que se extendió hacia las trayectorias de los egresados.

En la investigación sobre la inserción ocupacional de los egresados de la escuela media oportunamente citada y en continuidad con estudios ya realizados en los años 80 (Braslavsky C., 1985; Braslavsky C. y Filmus D., 1987) se han analizado las características particulares que presenta esta segmentación educativa a partir de la conformación de circuitos de calidad diferenciada al interior del mismo. Los datos obtenidos permiten proponer que, a pesar de que los más pobres quedaron en el camino -ya que la población juvenil que logra culminar el secundario sólo alcanza poco más del 50%-, existe en las condiciones de egreso una profunda fragmentación. Algunos de los factores de esta diferenciación están condicionados por el origen socioeconómico de las familias de los jóvenes; otros, en cambio, son consecuencia de haber transitado por instituciones que pertenecen a circuitos que brindan inferior calidad educativa a quienes provienen de situaciones más desventajosas.

El estudio de las trayectorias de los egresados a lo largo de sus primeros dos años a partir de haber culminado sus estudios medios, permite obtener un panorama que nos aproxima a las características que asume la desigualdad de oportunidades de los jóvenes que, aparentemente, han obtenido certificados que poseen similar valor. Para ello hemos categorizado las escuelas de acuerdo con las características socioeconómicas de la mayoría de sus alumnos[4]. Sintéticamente enunciadas, las principales desigualdades se manifiestan en lo siguiente:

a) En las escuelas donde concurren mayoritariamente los sectores bajos, más del 20% de los estudiantes que culminaron el cursado de las materias del último año, aún no han

obtenido su certificado porque adeudan exámenes finales. Son "egresados" que en realidad nunca egresaron. En las otras escuelas este porcentaje es prácticamente inexistente.

b) El objetivo de integrarse al mercado de trabajo es significativamente más fuerte entre los grupos bajos y medios (Cuadro 7).

c) A pesar de tener una propensión similar en cuanto a la participación en la actividad económica, los egresados de los sectores bajos tienen menor éxito en la obtención del empleo, hecho que se evidencia en los más altos porcentajes de desocupación en estos grupos.

Cuadro 7. Tasa de actividad y desocupación según grupo de escuela (Noviembre, 2001)

Escuelas según nivel socioeconómico	**Bajo**	**Medio**	**Alto**
Actividad	76,6	75,9	50,0
Desocupación	34,1	29,9	28,8

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la investigación "La Inserción ocupacional de los egresados de la escuela media", FLACSO – Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2001,

d) Las diferencias entre los distintos grupos de egresados no sólo se manifiestan en relación con la posibilidad de conseguir trabajo sino también respecto de la calificación del trabajo obtenido. La subcalificación se incrementa cuanto más bajo es el sector socioeconómico del que provienen los jóvenes (Cuadro 8). Este fenómeno da cuenta tanto del diferencial valor que tienen en el mercado los distintos certificados del nivel medio, como de la importancia de los factores vinculados al entorno social y familiar, ya que más del 65% de los jóvenes argumentan que los puestos laborales fueron conseguidos gracias a "relaciones personales".

Cuadro 8. Distribución porcentual de egresados ocupados según grupo de escuela y calificación de la tarea laboral (2001)

Calificación de la tarea	Grupos de escuelas			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Técnico	9,6	15,4	33,3	15,8
Operativo*	40,4	46,2	28,6	41,0
No calificado*	50,0	38,5	38,1	43,2

* Las calificaciones *operativo* y *no calificado* dan cuenta de la subcalificación.
Fuente: elaboración propia en base a datos de la investigación "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media". FLACSO-Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2001.

e) A pesar de que cuando son consultados al finalizar el último año del secundario, casi todos los estudiantes (96%) manifiestan su voluntad de continuar estudios superiores, los datos muestran que sólo consiguen hacerlo en forma ampliamente mayoritaria quienes provienen de los grupos altos (95,8%) y más de la mitad de los egresados de los grupos bajos no lo ha logrado (Cuadro 9).
f) También encontramos diferencias entre las trayectorias recorridas por los diversos grupos de jóvenes que han conseguido continuar los estudios superiores: quienes provienen de los grupos bajos escogen en una proporción sensiblemente mayor las carreras terciarias no universitarias y cursos, mientras que los grupos medios y altos ingresan mayoritariamente a las universidades. Entre éstos, aunque en forma mayoritaria se inclinan por la universidad pública, entre los grupos altos se observa más concurrencia a universidades privadas.

Cuadro 9. Establecimiento en que estudian los egresados de la escuela media según grupo de escuela (Noviembre, 2001)

	Bajo	Medio	Alto	Total
Universidad pública	40,2	78,0	69,0	64,3
Universidad privada	3,9	5,7	18,6	9,3
Terciario público	26,5	4,3	5,3	11,0
Terciario privado	18,6	6,4	6,2	9,8
Instituto no oficial	8,8	4,3		4,2
Otros	2,0	1,4	0,9	1,4

Fuente: elaboración propia en base a datos de la investigación "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media". FLACSO–Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2001.

Por otra parte, como puede verse en el Cuadro 10, son los grupos de nivel socioeconómico alto quienes en mayor proporción pueden dedicar su tiempo completo al estudio, sin necesidad de compartir esta actividad con el trabajo.

Cuadro 10. Principales indicadores de la inserción sociooocupacional de los egresados de la escuela media según grupo de escuela (2001)

Escuelas según nivel socioeconómico	Bajo	Medio	Alto
Ocupados no escolarizados	33,70	26,80	3,40
Escolarizados	45,7	64,1	95,8
NET*	20,6	9,1	0,8
Escolarizados activos	29,6	41,9	45,8
Escolarizados inactivos	16,1	22,3	50,0

* La sigla NET refiere a aquellos egresados que no estudian ni trabajan.
Fuente: elaboración propia en base a datos de la investigación "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media". FLACSO–Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2001.

g) Por último, los datos nos permiten focalizar quiénes son los jóvenes que, aun habiendo culminado el nivel medio, conforman lo que anteriormente habíamos definido como el núcleo duro de la desocupación: a casi el 20% de los jóvenes que provienen del sector definido como bajo, el

certificado de finalización del colegio secundario no le alcanzó para conseguir trabajo o continuar los estudios superiores (Cuadro 10)

5. El papel de las modalidades del colegio secundario en el nuevo contexto

Anteriormente hemos analizado los cambios en la función social que han tenido las distintas modalidades del colegio secundario en las distintas etapas histórico-sociales del país. Las transformaciones ocurridas en las últimas décadas parecen haber atenuado las diferencias respecto de aquellas orientaciones vinculadas exclusivamente al mercado de trabajo o a la continuación de los estudios. Ya habíamos dado cuenta implícitamente de este proceso cuando señalamos que casi la totalidad de los egresados manifestó su voluntad de continuar los estudios superiores independientemente de la modalidad que habían cursado. Ahora lo podemos ver con mayor detalle al analizar sus trayectorias de vida a partir de la graduación (Cuadro 11).

Cuadro 11. Principales indicadores de la inserción sociooocupacional de los egresados de la escuela media según modalidad de la escuela (2001)

	Año 2001 Bachiller	Comercial	Técnico
Activos	60,0	72,0	83,8
Ocupados	38,5	46,6	58,4
Desocupados	35,8	35,3	27,2
Ocupados no escolarizados	13,7	28,8	31,8
Escolarizados	75,1	55,1	57,7
NET	11,2	16,1	10,5
EscolarizadosActivos	39,5	31,4	39,5
Escolarizados Inactivos	35,6	23,7	18,1

Fuente: elaboración propia en base a datos de la investigación "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media". FLACSO–Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, 2001.

Es posible afirmar que algunas modalidades mantienen una tendencia al cumplimiento de su función histórica. De esta manera, se observa una mayor proporción de egresados de colegios técnicos que buscan inserción en el mercado de trabajo (83,8%) y de bachilleratos que continúan sus estudios superiores (75%). Sin embargo estas perspectivas posgraduación dejaron de ser exclusivas; más de la mitad de los primeros se encuentran estudiando y una proporción similar de los bachilleres posee o procura un puesto de trabajo. La modalidad técnica, a pesar de brindar mejores posibilidades para tener éxito en la búsqueda de empleo, ha dejado de ser vista como terminal. El bachillerato, aún cuando posee la mayor proporción de egresados que se dedican únicamente a estudiar, dejó de ser la orientación que seleccionan las elites que acceden al nivel superior y también debe comenzar a preocuparse para que sus egresados logren un perfil acorde con sus necesidades de conseguir empleo.

Sin lugar a dudas la modalidad que parece presentar más desventajas para los destinos laborales y para los estudios terciarios de sus egresados es la comercial, que muestra los desempeños más bajos tanto en la escolarización superior como en la posibilidad de conseguir trabajo. Al mismo tiempo, es dentro de este grupo donde se encuentra la mayor proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan. Una de las hipótesis que puede explicar en parte este proceso está vinculada al hecho de que es la modalidad que se ha masificado más recientemente y, por lo tanto, es probable que haya incorporado buena parte de las nuevas camadas de estudiantes de sectores que procuraron la escuela media como una vía rápida de inserción laboral. Pero este proceso coincidió en los últimos años con un fuerte corrimiento de la demanda laboral del sector terciario hacia los egresados de la universidad, producto entre otros factores de los acelerados cambios tecnológicos ocurridos en muchas de las empresas privadas y de la desaparición del Estado como demandante de mano de obra. La conjunción del estrechamiento de la demanda laboral en el sector terciario formal con condiciones socioeconómicas familiares que dificultan la continuidad de los estudios, coloca a los egresados de los comerciales como más cercanos a situaciones de vulnerabilidad.

Las orientaciones que debe poseer el nivel medio del sistema educativo han sido, durante la década de los 90, uno de los ejes

centrales del debate en el campo de la educación, particularmente en torno a la Ley Federal de Educación. Los datos que se presentan nos llevan a reflexionar acerca de la necesidad de garantizar que la elección de las modalidades se realice en función de la carrera escolar de los alumnos, su vocación e inclinación personal y esté menos determinada por el origen socioeconómico o proximidad geográfica; pero al mismo tiempo parece imprescindible que todas las modalidades capaciten tanto para la inserción laboral, como para la continuidad de los estudios superiores.

Entre otros, existen tres procesos que imponen la universalización de esta doble función para el nivel medio. El primero de ellos, siguiendo los datos expuestos, responde a que la posibilidad de desempeñarse inmediatamente en el mercado de trabajo y de seguir estudiando es cada vez más una demanda de todos aquellos que egresan del nivel medio, independientemente de su condición social y modalidad cursada.

El segundo de los procesos se vincula al hecho de que los cambios en los paradigmas productivos están poniendo fin a la vieja dicotomía entre la educación "por las manos" y la educación "por la cabeza". Cada vez más las competencias que se requieren para desempeñarse con éxito en los modernos sectores de la producción y los servicios pasan a ser similares a las demandadas para continuar exitosamente los estudios superiores. Para ambos destinos es necesaria la formación de un egresado que entre otras competencias, desarrolle una sólida formación general, capacidad de pensamiento teórico y abstracto; comprensión global de los procesos sociales y tecnológicos; autonomía en la toma de decisiones; capacidad de observación, interpretación y reacción ante situaciones imprevistas; capacidad de cooperación con el equipo de trabajo y de planificar y llevar adelante su propia formación permanente. Sobre esta base es posible desarrollar en los estudiantes competencias polivalentes, funcionales y flexibles para un mundo del trabajo en constante transformación y también saberes "prácticos o técnicos" que les permitan también acceder a una salida ocupacional específica. El mayor éxito en el mercado de trabajo que muestran los egresados de las escuelas técnicas nos está mostrando que de ninguna manera podemos perder de vista esta necesidad de dotar a los estudiantes secundarios de capacidades para la inserción laboral concreta.

El último de los procesos que exigen universalizar estas com-

petencias es que las mismas se han convertido en indispensables para atender a la tercera función que se le exige hoy a la escuela media: *dotar de capacidades para ejercer una participación ciudadana activa*. Existe consenso en que las competencias requeridas para comprender la complejidad de los actuales procesos sociales y para actuar protagónicamente sobre ellos no son diferentes de las que se requieren para participar en los modernos procesos productivos o continuar los estudios superiores (Paiva, V. 1992).

6. No alcanza con la universalización de la escuela media

Los datos brindados hasta aquí permiten afirmar que *para garantizar que todos los jóvenes tengan la opción de ingresar al mercado de trabajo en condiciones dignas, continuar los estudios superiores y participar plenamente de la vida ciudadana no alcanza con universalizar el tránsito por la escuela media*. Como hemos visto, el tipo de masificación que está sufriendo el nivel medio no contribuye suficientemente a cumplir con estas metas. Aunque por su objetivo específico y por su brevedad no es posible incluir aquí propuestas concretas de transformación para la escuela media, nos parece importante destacar la necesidad de que el Estado a través de sus gestiones educativas nacionales y jurisdiccionales impulsen en las instituciones secundarias cuatro capacidades fundamentales:

1. Capacidad de compensar las desigualdades

Ciertamente que en primer lugar estamos haciendo referencia a las desigualdades socioeconómicas que impiden a muchos jóvenes avanzar en sus estudios. En este sentido, buena parte de esta compensación está sustentada en brindar las condiciones materiales que les permitan graduarse (becas, viáticos, comida, libros y útiles escolares, etc.). Pero al mismo tiempo nos estamos refiriendo a la necesidad de compensar las diferencias respecto de los distintos procesos de socialización, capital cultural y trayectorias por la escolaridad primaria. Ello implica, entre otros aspectos, terminar con el paradigma de un modelo institucional único y adaptar las estrategias para atender las problemáticas de socialización y aprendizaje de los diferentes grupos que compo-

nen la población escolar media. Si tomamos en cuenta las condiciones sociales y culturales de marginación que poseen los sectores que aún quedan por incorporar al secundario, tendremos una idea de la magnitud del esfuerzo de transformación institucional que es necesario realizar para incluirlos (Feijoó M. del C., 2002). Al respecto, es fundamental generar mayores niveles de autonomía y dotar a las escuelas de recursos materiales y de capacitación para que implementen sus propias estrategias, por lo que la inversión estatal debe diseñarse planteando como uno de sus objetivos centrales el desarrollo de esta capacidad.

2. *Capacidad de modificar los contenidos y los modelos institucionales*

Se trata en primer lugar de generar las condiciones para modificar la modalidad institucional mayoritariamente desarrollada en nuestro país, basada en la contratación horaria del "profesor taxi". Aunque se trata de uno de los aspectos más difíciles de modificar por la legislación vigente, parece ser uno de los cambios "llave" que pueden abrir las puertas a transformaciones más profundas. En esta misma dirección es necesario debatir los mecanismos de actualización permanente de los contenidos y las estrategias pedagógicas que no se limiten a las "clases" tradicionales como propuesta de trabajo con los alumnos e incorporen multiplicidad de alternativas de trabajo educativo y cultural. Pero la autonomía para la modificación institucional no puede limitarse a este aspecto: las diferentes características de las modalidades y orientaciones profesionales estudiadas, las particularidades de las culturas juveniles y de las formas de participación democrática de todos los actores de la vida escolar, el entorno socioeconómico del establecimiento, etc., son algunas de las condiciones objetivas que exigen la adaptación permanente del modelo institucional. Desarrollar una diversidad de modelos institucionales y estrategias pedagógicas para arribar a equivalentes resultados homogeneizados por una alta calidad educativa parece ser uno de los principales desafíos del momento; en otras palabras, se trata de dotar a las escuelas de mayor autonomía respecto de las *formas* que implementan, para centrar la preocupación en los *resultados* que obtienen.

3. *Capacidad de articulación con el conjunto del sistema educativo*

La desarticulación es uno de los procesos que atraviesan la totalidad del sistema educativo argentino. Cada nivel actúa con un alto grado de autorreferencia y tiene pocas posibilidades de planificar y desarrollar estrategias conjuntas con los demás. Esto lleva en general a descargar las "culpas" propias en los déficit que se arrastran del nivel anterior y a desresponsabilizarse de los resultados del tránsito por el propio. La falta de articulación con el nivel primario y la desvinculación respecto de su modelo pedagógico, por ejemplo, es uno de los factores que inciden más fuertemente en los altos niveles de deserción que suceden en el primer año del nivel medio. Tampoco existen mecanismos de articulación con la universidad y ello dificulta fuertemente las posibilidades de continuidad de los estudios superiores. La aplicación de exámenes de ingreso a la universidad, donde el abismo que separa ambos niveles se manifiesta en masivos aplazos, o la obligatoriedad de cursos de ingreso o ciclos básicos que debieran "compensar" los déficit que tienen lo egresados del nivel medio, parecen ser las estrategias que ponen en evidencia esta desarticulación. ¿Qué le piden la universidad y los institutos terciarios a los egresados de la escuela media? ¿Cómo trabajar en forma conjunta para asegurar a todos los egresados las posibilidades de éxito en el nivel superior? Éstas parecen ser algunas de las cuestiones a abordar en forma urgente por autoridades y docentes de ambos niveles para garantizar la articulación.

4. *Capacidad de articulación con las demandas de la comunidad y las necesidades del mundo del trabajo*

Uno de los principales problemas del nivel medio es que por lo general su responsabilidad termina en la puerta del colegio o con el último examen. Existen escasas experiencias de articulación con las necesidades de su entorno productivo y comunitario o con las trayectorias laborales posteriores al egreso. En este punto es necesario avanzar en dotar a las escuelas de la autonomía necesaria para integrar a la comunidad en la vida escolar y para que las instituciones trabajen más intensamente con su contexto con un doble objetivo. Por un lado, generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen experiencias laborales (solidarias o a través de pasantías pagas) que les permitan tomar contacto con

la realidad a la que deberán dar respuestas una vez egresados; por el otro, con el objetivo de colaborar con la resolución de históricas y actuales necesidades comunitarias desde el aporte específico de la aplicación de saberes y competencias que se adquieren en la escuela. Estas experiencias deben ser complementadas con la capacitación en el desarrollo de competencias de planificación y gestión de actividades laborales autogeneradas. Esto se debe a que, como hemos visto, la mayor parte de los jóvenes no podrá acceder a un puesto de trabajo formal con relación de dependencia una vez que egrese, por lo que será imprescindible que ellos mismos posean las capacidades que se requieren para generar estrategias autónomas o cooperativas de inserción laboral. Por último, es necesario comenzar a desarrollar una tradición en cada escuela en la investigación acerca de la trayectoria de sus egresados. Este trabajo permitirá apoyarlos en sus destinos post-egreso, pero también posibilitará contar con una valiosa herramienta para actualizar permanentemente los contenidos, los planes de estudio y las orientaciones y especializaciones escolares analizando las debilidades y fortalezas detectadas en la formación secundaria a partir de la experiencia de los graduados.

Cabe destacar que la necesidad de generar en cada institución educativa mayor autonomía para desarrollar estas y otras capacidades no implica de ninguna manera la desresponsabilización del Estado. Existe un conjunto de funciones que dependen en buena medida de las políticas educativas centrales o jurisdiccionales que, como la definición de los planes de estudio, los contenidos básicos y los perfiles de los egresados, no pueden quedar libradas a las condiciones de cada escuela y su comunidad. Entre estas funciones cabe destacar: a) la distribución de recursos materiales tomando en cuenta la necesidad de compensación de las inequidades; b) la definición de carreras profesionales que incentiven la calidad del trabajo y condiciones laborales docentes dignas; c) la generación de oportunidades permanentes de capacitación de alta calidad a las conducciones escolares y a los docentes; d) el apoyo a la actualización a través de la incorporación de nuevas tecnologías a las escuelas y el desarrollo de innovaciones pedagógicas; e) el seguimiento de la evaluación de la calidad en cada establecimiento para permitir el apoyo a aquellos que más lo necesiten e impedir el aumento de las desigualdades.

7. Reflexiones finales: tendencias genuinas y espurias a la expansión de la enseñanza media

Los datos hasta aquí analizados permiten plantear que la tendencia hacia la expansión de la escolaridad media es producida tanto por factores *genuinos* como por *espurios*.

Dentro de los factores *genuinos* cabe destacar los requerimientos de plataformas cada vez más altas de escolarización y saberes para participar de los procesos tecnológicos y sociales que ocurren al interior del mercado de trabajo (Bailey T. y Eicher Y., 1994); la necesidad de adquirir competencias más complejas para alcanzar una participación ciudadana plena; la demanda de los certificados de escolaridad media para poder ingresar en los estudios superiores y la auténtica demanda de nuevos sectores de la población que pretenden un horizonte educativo superior para sus hijos.

Respecto de los factores *espurios*, es necesario mencionar los procesos de fuga hacia adelante de los saberes significativos, la constante devaluación de las credenciales, el creciente papel selectivo del sistema educativo, la sobreoferta de mano de obra que ha alcanzado más años de escolarización y la falta de otras alternativas institucionales válidas para atender las complejas problemáticas de los adolescentes y jóvenes.

Es posible sostener que *en las últimas décadas, la expansión de la escolaridad media estuvo mucho más ligada a los factores que hemos definido como espurios que a los genuinos*. La apertura de oportunidades educativas secundarias de baja calidad se convirtió en un mecanismo relativamente barato de selección y contención social para las nuevas camadas que mantuvieron la esperanza en la promesa de movilidad social ascendente que formuló tradicionalmente nuestra educación. Un ejemplo de esta tendencia es la aparición en escena durante el último año de propuestas que, como la "colimba educativa" o la "colimba solidaria", se presentaron como alternativas a la escolaridad media obligatoria de calidad que formuló la Ciudad de Buenos Aires. Estas propuestas pusieron en evidencia que para ciertos sectores las políticas públicas dedicadas a la franja etárea que concurre al secundario deben estar más vinculadas a la contención social y a la seguridad que a la posibilidad de distribuir valores, conocimientos y competencias que les permitan a los jóvenes una inserción social plena.

La persistencia de esta tendencia que profundiza la pérdida de valor de los certificados de la escolaridad media puede tener consecuencias sobre las expectativas de la población de los sectores más empobrecidos que ingresa a nuestro sistema educativo. Si la promesa de acceder a una movilidad social ascendente se traslada definitivamente al nivel superior, el factor "desestímulo" para quienes deben realizar más esfuerzos para completar los estudios secundarios podría incrementarse y la desigualdad educativa aumentar aun más. El peligro reside, entonces, en que se produzca una disminución de los alicientes para la obtención del certificado del nivel medio y, en consecuencia, procuren cursar la escuela secundaria sólo aquellos grupos que posteriormente tengan posibilidades de acceder a los estudios superiores y culminarlos (BID; 1998- 1999).

Desde nuestra perspectiva, la posibilidad de asociar la expansión de la escolaridad media a los factores que hemos definido como genuinos depende, en gran medida, de la capacidad de sostener un modelo de desarrollo que, como lo propuso el Documento de CEPAL-UNESCO (1992) de inicios de los noventa, proponga a la educación como eje de un proceso de crecimiento con equidad e integración social. Contemplado desde este punto de vista, *la posibilidad de lograr que todos los jóvenes argentinos transiten como mínimo 12 años de escolaridad de calidad, no es un problema únicamente educativo o sólo de los educadores*. Las políticas educativas y las transformaciones pedagógicas desempeñarán, sin lugar a dudas, un papel fundamental pero no suficiente en la generación de las condiciones que permitan construir un nivel medio de alta calidad para todos los jóvenes; pero difícilmente tendrán éxito si no están acompañadas por un modelo social en el cual tengan cabida plena los egresados de este nivel. En este sentido, es bueno enfatizar que la década de los noventa mostró que no alcanza con mejorar los indicadores macroeconómicos, sino que es necesario que el crecimiento esté combinado con un perfil productivo y social integrador y con una distribución más justa de los beneficios del desarrollo económico. Un modelo de país de estas características puede aunar la voluntad y la energía de los principales actores sociales y políticos con los recursos necesarios para invertir en una educación media masiva de calidad y que brinde igualdad de posibilidades. A su vez, una educación media de excelencia para todos será una

herramienta fundamental para formar las nuevas generaciones con la capacidad y el compromiso necesarios para que ese modelo de país sea posible y sustentable.

Bibliografía

Altimir, O. y Beccaria, L. (1998). *Efectos de los cambios macroeconómicos y de las reformas sobre la pobreza urbana en la Argentina.* Serie de Informes de Investigación N° 4, Instituto de Ciencias, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Azevedo, Joaquim (2001). "Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa"; en Braslavsky, C. (org.). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Aula XXI. Ediciones Santillana S.A., Buenos Aires.

Bailey, T. y Eicher, Y. (1994). "Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico"; en *Propuesta Educativa N° 10.* FLACSO/ Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

BID (1998-1999). *América latina frente a la desigualdad. Progreso Económico y Social en América latina.* Informe 1998-1999.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires.

Braslavsky, C. (2001). "Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en América latina: análisis de casos en América del Sur"; en Braslavsky, C. (org.). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?.* Aula XXI. Ediciones Santillana S.A., Buenos Aires.

Braslavsky, C. y Filmus, D. (1987). *Último año de colegio secundario y discriminación educativa.* Documentos e Informes de Investigación N° 50, FLACSO Argentina, Buenos Aires.

Braslavsky, C. y Filmus, D. (1988). *Respuestas a la crisis educativa.* Cántaro/ FLACSO, Buenos Aires.

Carlson, B. (2002). *Educación y mercado de trabajo en América Latina: ¿qué dicen las cifras?* CEPAL, Serie Desarrollo Productivo N° 114, Santiago de Chile.

CEPAL-UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.* Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Damil, M.; Frenkel, R.; Maurizio, R. (2002). *Argentina: una década de convertibilidad. Un análisis del crecimiento, el empleo y la distribución del ingreso.* OIT/ETM, Santiago de Chile.

Eichelbaum de Babini, A.M. (1991). *Sociología de la educación.* El Ateneo, Buenos Aires.

Feijoó, M. del C. (2002). *Equidad social y educación en los años '90.* IIPE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación. Proceso y desafíos.* Primer Premio Academia Nacional de Educación. Troquel, Buenos Aires.

Filmus, D. (1999). "La concertación de políticas educativas: una asignatura pendiente en la agenda latinoamericana de fin de siglo"; en Paz V. Milet (ed.), *Miradas a la agenda latinoamericana.* FLACSO Chile, Santiago.

Filmus, D. (2000). "Educación y desigualdad en América latina de los noventa ¿Una nueva década perdida?"; en *América latina 2020. Escenarios, alternativas, estrategias.* FLACSO/ UNESCO/ Temas Grupo Editorial, Buenos Aires

Filmus, D., Miranda A. (2000). "El impacto de la crisis del mercado de trabajo entre los egresados de la escuela media"; en *Mayo. Revista de Estudios de Juventud.* Dirección Nacional de Juventud, Buenos Aires.

Filmus, D. et al. (2001)a. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.* Ediciones Santillana, S.A., Buenos Aires.

Filmus, D. (2001)b. "La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente"; en Braslavsky, C. (org.). *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?* Aula XXI. Ediciones Santillana S.A., Buenos Aires.

Gallart, M. A. (1984). "La evolución de la educación secundaria 1916-1970. El crecimiento cuantitativo de la matrícula y su impacto en la fuerza de trabajo"; en *Revista C.I.A.S. XXXIII, 331.*

Gallart, M. A. (2000). *Educación y empleo en el Gran Buenos Aires, 1991-1999.* Mimeo, Buenos Aires.

Germani, G. (1963). *La movilidad social en Argentina.* Véase el apéndice de Lipset y Bendix: "Movilidad social en la sociedad industrial". EUDEBA, Buenos Aires.

Ibarrola, M. de y Gallart, M. A. (1994). "Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América latina"; en *Lecturas de educación y trabajo N° 2,* UNESCO-OREALC/ CIID- CENEP, Buenos Aires

Jacinto, C. (2000). "Jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo"; en *Mayo, Revista de estudios de juventud,* Dirección Nacional de Juventud.

Lozano, W. (1998): "Desregulación laboral, Estado y mercado en América Latina: Balance y retos sociopolíticos"; en *Perfiles Latinoamericanos nro. 13,* Revista de la Sede Académica de México de FLACSO, Año 7. México DF.

Minujin, A. (1999). "La gran exclusión"; en Filmus, D. (comp.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América latina y Argentina de fin de siglo.* FLACSO- EUDEBA, Buenos Aires.

Nun, J. (1999): "El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal", en

Desarrollo Económico; *Revista de Ciencias Sociales* N° 152, IDES, Buenos Aires.

Paiva, V. (1992). *Educación, bienestar social y trabajo*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

Pozo J.I, Martín E., Pérez Echeverría, M. P., (2002). "La educación secundaria para todos: una nueva frontera educativa"; en *¿Qué educación secundaria para el siglo xxi?* UNESCO/ OREALC. Santiago, Chile.

Prebisch, R. (1970). "Transformación y desarrollo: la gran tarea de América latina"; en Informe presentado al Banco Interamericano de Desarrollo, México.

Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Vergara, Buenos Aires.

Salvia, A. y Zelarayán, J. (1998). "Cambio estructural, inserción sectorial y estrategias familiares"; ponencia presentada en el *IV Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. ASET, Buenos Aires.

Salvia, A. (2000). "Una generación perdida: los jóvenes excluidos en los noventa"; en *Mayo, Revista de Estudios de Juventud*. Dirección Nacional de Juventud, Buenos Aires.

Tedesco, J.C. (1990). "El rol del Estado en la educación"; en M.L. Franco y D. Ribas (comp.) *Final do seculo. Desafios da educação na América Latina*, San Pablo.

Tedesco, J.C. (1998). "Desafíos de las reformas educativas en América latina"; en *Propuesta Educativa* N° 19. FLACSO-Argentina / Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Villarreal J. (1984). "El movimiento de la estructura social"; en *El capitalismo dependiente*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Weimberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América latina*. Kapelusz, Buenos Aires.

Wells, J. (1987). *Empleo en América latina: una búsqueda de opciones*. PREALC/OIT, Chile.

Notas

[1] Agradecemos la colaboración de Ana Miranda en la elaboración y análisis de los cuadros.

[2] Estamos haciendo referencia al proyecto "La inserción ocupacional de los egresados de la escuela media", dirigido por Daniel Filmus y desarrollado en el marco de la FLACSO– Sede Académica Argentina.

[3] Por ejemplo dentro de la muestra de la investigación citada, el 80% de los egresados que estudiaron en los colegios definidos como de población mayoritariamente proveniente de sectores bajos, ha superado el nivel educativo de sus padres. En más de la mitad de estos casos, sus padres no habían logrado ingresar al nivel medio.

[4] A partir de la construcción de un índice que resume el nivel educativo y las características ocupacionales de los padres, hemos identificado tres tipos de escuelas: alto,

medio y bajo. Este índice de nivel socioeconómico ha sido construido en base a las siguientes variables: categoría ocupacional del jefe de hogar, calificación de la tarea del jefe de hogar y máximo nivel educativo del padre y de la madre (promedio).

Los costos de la obligatoriedad escolar en el nivel medio

Alejandro Morduchowicz[*]

1. Introducción

Con alrededor del 30% de la matrícula total del sistema educativo argentino, aproximadamente el 35% del gasto público en educación de las provincias, una tasa neta de escolarización que diez años atrás aún era inferior al 60% y el contexto de la crisis económica más profunda de la historia argentina, reflexionar sobre los costos de incorporar a la totalidad de los jóvenes que se encuentran en condiciones de cursar sus estudios secundarios podría parecer ya no una utopía, sino un ejercicio inútil debido sólo a la enajenación de la realidad de quien se encuentra encarando esa tarea.

No obstante, si se considera el consenso existente sobre el largo recorrido que deberá hacer el país para emerger de su estancamiento, aun desde el paradigma del capital humano es posible sustentar la necesidad de la inversión sectorial para acompañar, potenciar y sustentar ese necesario crecimiento. En este sentido, nunca más aplicable el viejo adagio de Kalecki: "Los empresarios ganan lo que gastan". Esto mismo es válido para las sociedades a quienes se les podría extrapolar esa expresión pero señalando que "los países ganan lo que gastan... en educación".

Por lo demás, naturalmente, la discusión sobre los costos de implementación de una política de ese tipo no inhibe, ni mucho menos, la posibilidad de plantear estrategias globales sobre el sis-

[*] Secretario de Coordinación Académica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ex Director general de Administración de la Secretaría de Educación del GCBA. Docente del IIPE/Unesco-Sede Regional Buenos Aires.

tema educativo argentino en su conjunto. Pero, en este caso se trata de recortar o focalizar la atención en una de sus tantas dimensiones.

Ahora bien, a las dificultades de abstracción de la realidad socioeconómica se le sumaron otras de no menor importancia para el desarrollo de este trabajo: la ausencia de los datos censales del año 2001 dificultaron sobremanera las proyecciones de costos de políticas orientadas a la ampliación de la cobertura escolar. A más de una década del anterior operativo censal y habiéndose verificado los cambios introducidos por la Ley Federal de Educación, la información correspondiente al año 1991 tuvo que ser desestimada de plano.

En su lugar se debió recurrir como fuente a la Encuesta Permanente de Hogares (onda mayo 2002)[1]. Debido a ello, la información presentada en este documento corresponde a las poblaciones urbanas y, desde esa perspectiva (además del carácter de muestra de la encuesta), los datos sobre la población a escolarizar en el nivel medio constituyen un piso del verdadero valor de los costos de una política de obligatoriedad escolar.

Por lo demás, la misma ausencia no sólo de la información censal sino de las distintas desagregaciones impidió desarrollar proyecciones de matrícula para los próximos años. Como se sabe, éstas suelen utilizarse para analizar la factibilidad de políticas de mayor cobertura. No obstante, no deja de ser cierto que al momento de emprenderlas la contribución de la disponibilidad de esa información a la implementación de las políticas suele ser escasa cuando no nula.

En tal sentido, dado que el objetivo de este trabajo: a) además de la estimación global de recursos para la obligatoriedad, b) se orienta a la presentación de bases para una estrategia de financiamiento y, c) los recursos disponibles suelen ser inferiores a los necesarios; entonces, d) la fijación de una suma global sobre la cual trabajar para la prosecución de la cobertura universal no requiere del conocimiento exacto de la suma a asignar. Por otro lado, dada la experiencia reciente, una vez finalizado el período proyectado para implementar las metas de obligatoriedad, se deberían evaluar y revisar los compromisos asumidos para dar continuidad y sustentabilidad a los logros eventualmente alcanzados.

En función de estas consideraciones, el trabajo se divide en

cuatro partes: en la primera (punto 2 del texto), se presenta la proyección de los gastos recurrentes que, mínimamente, deberían cubrirse para prestar el servicio educativo en similares condiciones a las actuales. En la segunda (punto 3), se incluyen las estimaciones sobre la inversión física que requeriría la incorporación de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo. En la tercera (punto 4), se discuten los costos de la atención de las diferentes condiciones de educabilidad de ese grupo poblacional. Finalmente, en las conclusiones (punto 5), se delinean algunas consideraciones sobre una posible estrategia de financiamiento para una política dirigida a garantizar la obligatoriedad del nivel medio en el país.

2. Los costos recurrentes

Los mecanismos que determinan el gasto educativo comprenden una función de producción más extensa, compleja y comprensiva que lo que a primera vista pudiera parecer.

Para comenzar, llevados a ahondar sobre los *factores explicativos* de la estructura de los costos educativos, podría postularse una sencilla relación funcional según la cual el determinante último del gasto sectorial es la cantidad de alumnos. Esto no requiere de una profundización especial: al menos conceptual o idealmente, las relaciones de insumo-producto sectorial son estándares y presentan cierto grado de proporcionalidad respecto de la cantidad de estudiantes (v.g. relación alumnos/docentes, alumnos/equipamiento, alumnos/establecimiento, alumnos/sección, etc.).

Sin embargo, los costos docentes difieren entre escuelas. Esto no puede ser de otro modo si se considera que, por ejemplo, hasta la Ley Federal de Educación, la taxonomía incluía, entre otras, la combinación de escuelas: a) de nivel inicial, primario, medio, superior no universitario; b) que impartían esos niveles conjuntamente –inicial y primario; primario y medio; inicial, primario y medio–; c) con distintas modalidades –bachillerato, artística, técnica, comercial, agraria–; d) privadas o estatales; e) de jornada simple o completa; f) con diferentes tamaños –desde una sección a más de 40–; g) urbanas, rurales; etc.

A esas posibles combinaciones, debe añadirse la gran variedad

en la dotación de recursos: a) docentes con distintas funciones –de dirección y administración, frente a curso, de apoyo pedagógico, de apoyo administrativo, etc.–; b) docentes con diferentes antigüedades y su correspondiente impacto sobre los salarios; d) una innumerable serie de adicionales –a veces comunes a los cargos y otras relacionadas con la particular situación de cada docente–; e) diferente infraestructura edilicia; f) distinto equipamiento; g) diversas fuentes de apoyo a su financiamiento –cooperadoras, subsidios, programas especiales–; etc.

Como se puede observar, la complejidad no es menor: el cálculo de los costos escolares entraña no pocas dificultades metodológicas y, a pesar de que parafraseando a Tolstoi se podría decir que "todas las escuelas se parecen, pero cada escuela es un mundo".

Por otra parte, las dificultades se acentúan si se considera que el analista o el formulador de políticas puede estar interesado en conocer los costos actuales para proyectar costos futuros. Así, si el estudio de los factores que explican los costos que ya se verifican en el sector es problemático, la estimación de eventuales costos de desarrollar una acción determinada es una tarea más ardua aún. Esto es así dado que no es posible contar con un patrón o denominador común para expresar cuál es el gasto por alumno que permita definir el costo de la escolarización de una persona. En efecto, ¿debería considerarse simplemente el promedio actual sin otro tipo de consideraciones o debería depurárselo de posibles ineficiencias o gastos superfluos? En este sentido, recordemos que el costo real de prestación del servicio, al menos el educativo, se obtiene a partir de la agregación de un costo teórico y las posibles ineficiencias (que están lejos de ser observables a primera vista).

Esto, sin considerar los costos de escolarizar *qué* alumno: ¿al que se encuentra fuera del sistema?; ¿al que pertenece al sistema pero está en situación de riesgo educativo?; ¿al que no pertenece al grupo de matrícula sociocultural y económicamente desfavorecida? Estas preguntas no tienen una respuesta única dentro del alcance de las finanzas públicas de la educación, que es el resultado de decisiones que se adoptan en otros ámbitos o dimensiones. Es decir, llegado a un punto que intente ir más allá de lo descriptivo, el tratamiento de los costos no es autónomo de lo que éstos representan y de los hechos y decisiones que los

originaron. En forma más directa, no es posible ahondar en los costos educativos sin analizar: a) el destinatario último del servicio –los alumnos– y, b) las características propias de ese servicio.

En función de esos interrogantes y dificultades para determinar y/o explicar los costos de escolarización, en esta parte del trabajo se adoptó el criterio de estimar sólo los costos de la obligatoriedad escolar de la población comprendida entre los 13 y 18 años, independientemente de los programas y demás acciones que eventualmente pudieran complementar la oferta básica definida para los alumnos de esa franja etárea. Debemos recordar que las perspectivas desde las que se pueden y deben estudiar los sistemas educativos son numerosas y aquí nos dedicamos sólo a algunos (de los tantos) aspectos económico-financieros soslayando otras imprescindibles dimensiones de los puntos analizados que completarían el estudio (v.g. características de la población estudiantil, etc.).

2.1. El costo anual de la incorporación

Si todos los jóvenes en condiciones de continuar sus estudios secundarios estuvieran cursándolos, los recursos destinados al sistema educativo argentino deberían incrementarse, como mínimo, en poco más de $ 300 millones anuales (Cuadro 1). Esto constituye un piso, ya que la proyección realizada comprende, como se señaló, sólo a los jóvenes de poblaciones urbanas y el gasto por alumno considerado para la estimación es el que corresponde a la nómina salarial docente.

En tal sentido, a efectos de estimar la población en condiciones de escolarizarse en el nivel medio, se consideró la franja de 13 a 18 años que: a) concluyó sus estudios primarios pero no asistió más a la escuela y, b) habiendo continuado sus estudios en el nivel siguiente, ya no asiste más. En tal sentido, como se dijo más arriba, en las estimaciones no han sido considerados los jóvenes de esa edad que tienen estudios primarios incompletos y abandonaron la escuela o que aún se encuentran cursando ese nivel de estudios.

Sobre el particular, cabe señalar que trabajar con el tramo de edad permite sortear los problemas de las diferentes estructuras educativas en las provincias, como consecuencia de la dispar apli-

cación de la Ley Federal de Educación. En tal sentido, el objetivo que se está suponiendo es el de la escolarización universal de los jóvenes de esa franja etárea y no de un nivel de estudios en particular.

No obstante esto, las consideraciones que siguen no sólo no pierden sustento sino que deben considerarse como una aproximación necesaria al análisis de los costos de la obligatoriedad escolar en la medida en que si no se pudieran garantizar esos recursos, cualquier ejercicio de factibilidad –al menos financiera– sería inconducente.

A priori, el esfuerzo global a realizar no parece impracticable: esa cifra representa casi un 3% del total del gasto educativo y casi un 9% de los recursos que se destinan al nivel medio. Además, la mayor parte de los recursos necesarios para llevar adelante una política orientada a garantizar la obligatoriedad se concentra en cuatro provincias: Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Tucumán demandarían poco más de dos tercios de los recursos totales que se deberían destinar a dicho financiamiento (última columna del Cuadro 1). Desde otra perspectiva, solventar la cobertura universal del nivel medio en veinte provincias representaría alrededor del 1% del gasto educativo actual.

Naturalmente, los indicadores del esfuerzo financiero son promedios y, por lo tanto, ocultan las disparidades provinciales. Así, por ejemplo, en lo que atañe a la participación dentro del gasto educativo total en cada provincia (tercera columna del Cuadro 1), el rango comprende desde un mínimo del 0,5% en Santa Cruz a un máximo del 8,1% en Tucumán. En cuanto a la participación dentro del gasto en el nivel medio, el mínimo y el máximo provincial se presenta en las mismas provincias pero los porcentajes son del 2,0% y 34,7% respectivamente.

Entre esos pisos y techos existen variaciones dentro de una misma provincia en los dos indicadores. En otras palabras, se pueden observar jurisdicciones que deberían realizar un mayor esfuerzo con relación a su gasto en el nivel medio pero que dentro del gasto total el impacto sería menor (en términos relativos) y viceversa. Esto se debe a la diferente incidencia de los dos componentes que intervienen en la ecuación de la proyección de estos costos: a) la distribución de la población en esta franja etárea que se encuentra fuera de la escuela y que estaría en condiciones

Cuadro 1. Gastos recurrentes de la obligatoriedad escolar

	Gasto recurrente de la obligatoriedad	Participación dentro del nivel medio	Participación en el total del gasto educativo	Participación de cada provincia el el total de país
	en millones de pesos		en %	
Buenos Aires	128,0	9,6	3,4	41,7
Catamarca	2,8	7,0	2,0	0,9
Chaco	8,3	9,3	2,7	2,7
Chubut	1,1	2,3	0,7	0,3
Córdoba	32,5	9,9	4,2	10,6
Corrientes	5,3	5,7	2,1	1,7
Entre Ríos	7,2	5,4	2,0	2,3
Formosa	2,4	4,7	1,5	0,8
G.C.B.A.	10,7	5,3	1,2	3,5
Jujuy	2,6	3,6	1,3	0,8
La Pampa	2,3	6,7	1,7	0,7
La Rioja	6,2	13,6	4,8	2,0
Mendoza	12,9	9,8	3,0	4,2
Misiones	3,2	3,5	1,4	1,0
Neuquén	10,4	11,3	3,8	3,4
Río Negro	6,3	8,0	2,6	2,1
Salta	4,2	5,1	2,0	1,4
San Juan	4,0	5,7	2,0	1,3
San Luis	1,4	4,5	1,0	0,4
Santa Cruz	0,8	2,0	0,5	0,3
Santa Fe	24,8	7,9	2,9	8,1
Santiago del Estero	5,5	11,5	2,4	1,8
Tierra del Fuego	1,2	5,6	1,6	0,4
Tucumán	22,8	34,7	8,1	7,4
Total	**306,8**	**8,7**	**2,9**	**100,0**

Fuente: elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Cultura y Educación y del INDEC.

de estar estudiando y, b) los recursos que actualmente se asignan a la educación –en particular al nivel medio– en cada provincia. Veamos cada uno de ellos.

2.2. Los factores explicativos de los costos mínimos de la obligatoriedad

2.2.1. La matrícula a incorporar

Los jóvenes de 13 a 18 años pertenecientes a conglomerados urbanos que: a) alguna vez asistieron al nivel medio pero los abandonaron y, b) aquellos que concluyeron sus estudios primarios pero nunca concurrieron al nivel medio, comprenden en la actualidad alrededor de 226.000 personas. En conjunto representan poco menos del 9% de la población en esa franja etárea. A su vez, la mayor parte de ellos se concentra en las cuatro provincias mencionadas más arriba.

Sin embargo, dentro de cada jurisdicción, la potencial matrícula a captar implica desafíos diferenciados. Así, por ejemplo, no son pocas las provincias cuya participación dentro del total nacional es poco significativa y, no obstante, al interior de la misma el esfuerzo de incorporación comprende a más del 10% de los jóvenes de esa edad. Entre los casos más marcados se puede señalar a La Pampa, La Rioja, Neuquén, Río Negro y Santiago del Estero (Cuadro 2).

En cuanto al resto de las provincias, no debe llamar a engaño la baja participación de la población para incorporar al grupo poblacional considerado. En la mayor parte de ellas, si el esfuerzo a realizar para alcanzar la obligatoriedad del nivel medio es relativamente bajo, no se debe a que su tasa de escolarización sea alta sino, por el contrario, a que aún les resta alcanzar la cobertura universal en el nivel primario y/o que muchos de los jóvenes de 13 a 18 años se encuentra cursando ese nivel de estudios.[2]

Esta población con sobreedad en el nivel primario o con estudios primarios incompletos comprende alrededor de 250.000 jóvenes de áreas urbanas del total del país y no forman parte de la población objetivo considerada en este trabajo. Así, en el extremo, los indicadores de provincias como Santa Cruz y Misiones cuyos jóvenes en esas condiciones representan poco más del 20% y 28% respectivamente, explican las circunstancias por las que

Cuadro 2. Indicadores de la matrícula urbana a incorporar

	Jóvenes a Incorporar	Participación en cada provincia	Participación en el total de país	Jóvenes de 13 a 18 años: Asiste a nivel primario	Jóvenes de 13 a 18 años: Nivel primario incompleto
	(en unidades)	%	%	%	%
Buenos Aires	105.949	8,8	46,8	8,0	1,7
Catamarca	1.734	7,9	0,8	10,7	3,3
Chaco	6.423	12,6	2,8	11,6	2,6
Chubut	745	4,1	0,3	4,6	2,3
Córdoba	20.337	12,2	9,0	2,7	2,3
Corrientes	4.244	9,1	1,9	11,1	4,1
Entre Ríos	5.075	10,5	2,2	12,5	4,2
Formosa	1.725	6,4	0,8	13,7	1,9
G.C.B.A.	6.506	2,5	2,9	2,4	0,0
Jujuy	2.158	6,0	1,0	8,3	0,5
La Pampa	1.680	11,6	0,7	8,6	2,3
La Rioja	2.055	11,0	0,9	10,5	2,9
Mendoza	8.002	8,4	3,5	7,3	1,9
Misiones	2.561	6,5	1,1	18,3	4,2
Neuquén	3.961	10,4	1,7	7,8	0,3
Río Negro	4.634	10,0	2,0	n.d.	n.d.
Salta	3.963	6,1	1,7	5,8	1,9
San Juan	2.652	5,7	1,2	12,1	3,4
San Luis	1.302	7,7	0,6	15,6	6,3
Santa Cruz	280	2,7	0,1	27,8	1,1
Santa Fe	16.860	8,7	7,4	13,9	1,2
Santiago del Estero	4.533	12,0	2,0	7,6	2,6
Tierra del Fuego	277	2,0	0,1	7,2	0,4
Tucumán	18.969	22,2	8,4	4,7	4,7
Total	**226.625**	**8,7**	**100,0**	**8,0**	**1,9**

Fuente: elaboración propia en base a EPH, INDEC (onda mayo 2002).

el esfuerzo de la obligatoriedad escolar se presenta como relativamente bajo respecto del resto. Por el contrario, provincias como Tucumán deberían enfrentar un esfuerzo significativo en comparación a las demás debido a que menos del 10% de sus jóvenes en condiciones de cursar el nivel medio se encuentran haciendo todavía sus estudios primarios o, directamente los abandonaron.

2.2.2. El gasto educativo en el nivel medio

Como se sabe, el gasto educativo no universitario en la Argentina está concentrado en el pago de salarios: tradicionalmente, el rango de la participación de los gastos en la partida "personal" del sector, ha oscilado entre un 70% y un 90%, según la provincia. En promedio, el gasto salarial dentro del gasto educativo asciende al 80%. Ahora bien, si se consideran las transferencias (subsidios) que realizan los erarios provinciales a las escuelas de gestión privada –y cuyo componente es, en esencia, el pago de los salarios docentes de esos establecimientos–, el piso de dicho rango se eleva a un 75-80% del gasto educativo total y el promedio es del 90%.

El nivel secundario no escapa a esta tendencia: en promedio representa un tercio del gasto educativo total. En cuanto al gasto por alumno, la dispersión es significativa (Cuadro 3). Si se considera que el mayor o menor esfuerzo denotado por este indicador refleja en su mayor parte el financiamiento de la partida Personal, queda configurada una situación en la que esa dispersión se explica, básicamente, por la capacidad de afrontar mayores salarios y/o cantidad de docentes.

En tal sentido, entonces, los diferentes gastos provinciales por alumno contribuyen a explicar el diferente impacto presupuestario de una política orientada a la obligatoriedad escolar en el nivel medio: el esfuerzo financiero a realizar en provincias con una baja participación de la matrícula a incorporar será mayor en las provincias con un alto gasto por alumno en términos relativos al resto (v.g. La Rioja) y viceversa (v.g. Buenos Aires, San Luis, Salta).

3. La inversión física

Los gastos de capital, representan –aunque con significativas variaciones entre años y provincias– menos del 5% del gasto educativo total. En teoría, la magnitud de este tipo de gastos para un determinado nivel, depende de la combinación de las políticas educativas y de factores demográficos; sin embargo, las autoridades raramente conocen sus verdaderas necesidades de inversión en infraestructura y equipamiento.

Independientemente de la cantidad y del tipo de obras que originan la inversión en infraestructura edilicia y equipamiento, su evolución evidencia lo que resulta ser una constante en el sistema educativo argentino: la oscilación de los gastos de capital como consecuencia de la restricción presupuestaria y/o escasa o nula programación de la inversión educativa en edificación escolar. Así, por ejemplo, en el gasto educativo consolidado, en tan sólo dos años (entre 1998 y el 2000) la participación de los gastos de capital cayó de 4,8% a 1,9% del total.

En torno a este tema, la justificación habitual tiende a centrarse en las distorsiones que suele producir la variación anual de los topes presupuestarios derivados de las restricciones presupuestarias que imponen los Ministerios de Hacienda. Pero este argumento suele ser sobreutilizado para justificar falencias de otro orden.

En efecto, si bien se trata de un factor explicativo importante, no lo es en términos absolutos puesto que: a) por un lado, sólo traslada la responsabilidad (a otra oficina u organismo) de la falta de programación y, b) por el otro, se observa que aun en los períodos en los que la información *ex post* demuestra que hubo recursos disponibles, estas oscilaciones se mantienen, en gran medida como respuesta a las anteriores *contenciones* del gasto.

En función de estas consideraciones, la inversión física para garantizar la inclusión de los jóvenes que aún se encuentran sin escolarización en el nivel medio no sólo debe programarse adecuadamente (con una revisión bianual, al menos, a efectos de evaluar las necesidades efectivas de espacio físico) sino que se debe garantizar su sostenimiento en el tiempo, más allá de las fluctuaciones que pudiera llegar a imponer la crisis fiscal sobre los erarios provinciales.

Cuadro 3. Indicadores del gasto educativo del nivel medio

	Gasto por alumno nivel medio Base total país = 100	Gasto educativo -n. medio/total %
Buenos Aires	87,4	35,6
Catamarca	118,1	28,6
Chaco	93,0	29,0
Chubut	103,1	31,9
Córdoba	115,7	42,4
Corrientes	90,4	36,3
Entre Ríos	101,9	36,7
Formosa	100,9	31,8
G.C.B.A.	118,8	22,0
Jujuy	85,7	36,7
La Pampa	98,9	24,6
La Rioja	218,2	34,9
Mendoza	116,5	30,9
Misiones	90,3	39,6
Neuquén	189,0	33,4
Río Negro	98,5	32,2
Salta	76,6	38,8
San Juan	109,2	35,1
San Luis	75,8	22,3
Santa Cruz	208,4	26,5
Santa Fe	106,5	36,2
Santiago del Estero	88,3	20,8
Tierra del Fuego	313,9	29,4
Tucumán	87,0	23,3
Total	**100,0**	**33,3**

Fuente: elaboración propia en base a información del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

A priori, considerando edificios con capacidad para albergar 700 estudiantes repartidos en dos turnos, sería necesaria la construcción de poco más de 300 unidades edilicias que demandarían una inversión total de alrededor de $ 485 millones a lo largo del período que eventualmente pudiera establecerse para implementar una política de esta naturaleza. Dado que a los efectos de la estimación se han considerado iguales precios de construcción para las distintas provincias[3], aquí sí la participación de la inversión total es proporcional a la cantidad de estudiantes a incorporar.

4. Los costos de la educabilidad

Desde un punto de vista prescriptivo, contrariamente a lo que podría parecer disponemos de varios criterios orientadores sobre cómo llevar a la práctica la igualdad de oportunidades. El primero, el más consensuado y frecuentado analítica y fácticamente, ha sido el que la define por la negativa. Recordemos que, según este punto de vista, la riqueza de una región, ciudad, etc., no puede ser un factor condicionante al momento de proveer educación. De modo complementario, se argumenta a favor de garantizar un nivel mínimo de servicios para toda la población en edad escolar proveyendo *aspectos básicos* (aunque, en los hechos, como sabemos, a veces ni siquiera eso). La gran ventaja de este principio –y por eso es y ha sido el dominante–, consiste en que, al enfocar la provisión de la educación desde el lado de los insumos, es el más fácil de ser llevado a la práctica. Por eso, en rigor, a este criterio se lo conoce como *igualdad de recursos*.

Pero este principio, como se sabe y así aplicado, resulta insuficiente en la actualidad. No sólo porque no dice nada sobre el uso y calidad de los insumos sino porque se abstrae totalmente de las diferentes condiciones de educabilidad con que llegan los niños y jóvenes a la escuela y, por lo tanto, de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, más recientemente se ha sugerido adoptar el principio de *adecuación* (Clune W., 1994), según el cual, la igualdad de oportunidades en educación requiere de la prestación de un servicio que permita alcanzar elevados niveles mínimos de resultados para los estudiantes más desfavorecidos. En tal sentido, "adecuación" significa "adecuado para algún propósito", específicamente, para los resultados de los aprendizajes de los alumnos. La idea es vincular el financiamiento al desempeño, pero no por premios o incentivos sino en función de los objetivos y necesidades de las instituciones escolares y sus alumnos.

Cuadro 4. Inversión real de la obligatoriedad

	Cantidad de edificios en unidades	**Gastos de Inversión** en millones de pesos
Buenos Aires	151	227,0
Catamarca	2	3,7
Chaco	9	13,8
Chubut	1	1,6
Córdoba	29	43,6
Corrientes	6	9,1
Entre Ríos	7	10,9
Formosa	2	3,7
G.C.B.A.	9	13,9
Jujuy	3	4,6
La Pampa	2	3,6
La Rioja	3	4,4
Mendoza	11	17,1
Misiones	4	5,5
Neuquén	6	8,5
Río Negro	7	9,9
Salta	6	8,5
San Juan	4	5,7
San Luis	2	2,8
Santa Cruz	0	0,0
Santa Fe	24	36,1
Santiago del Estero	6	9,7
Tierra del Fuego	0	0,0
Tucumán	27	40,6
Total	**324**	**484,4**

Fuente: elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Cultura y Educación.

Básicamente, los componentes principales de las nuevas propuestas incluyen, entre otros aspectos (Clune W., ed., 1994): estándares académicos más rigurosos y nuevos marcos curriculares, sistemas de responsabilidad centrada en el desempeño escolar, mayor descentralización, coordinación y participación de la comunidad y estrategias de financiamiento vinculadas a la calidad y adecuación de los insumos para alcanzar determinados niveles de resultados en el aprendizaje.

En lo que respecta al financiamiento y al gasto, las diferencias respecto de las modalidades vigentes de asignación de recursos son, esencialmente: a) la elección de los grupos-objetivo y, b) la estructura de la fórmula de financiamiento escolar. En cuanto al primer punto, la elección de las escuelas ya no estaría vinculada a la pobreza de la zona en que se encuentran o de los alumnos que atienden sino a los rendimientos que presentan. En cuanto al segundo, simplemente, la importancia relativa del gasto educativo en las escuelas destinatarias de los programas de adecuación se modificaría a favor de la parte compensatoria.

En función de esto, programar la adecuación torna más compleja la implementación de las políticas en varios aspectos (Adams J., 1994). Primero, modifica los valores subyacentes que animan la política educativa, ya que altera la concepción convencional de equidad, centrándose en los resultados en vez de en los insumos, específicamente cambiando recursos disponibles por resultados alcanzados. Al definirse en términos de resultados de los alumnos, la implementación y la equidad misma requieren que los resultados se logren efectivamente, a diferencia de lo que ocurre en las concepciones usuales en las que la compensación implica la existencia de un programa operando, produzca o no resultados específicos.

El enfoque de la adecuación, al basarse en la igualdad de resultados en lugar de la igualdad de oportunidades, trae consigo numerosos problemas a resolver; entre otros, desde la propia definición de los resultados hasta las limitaciones en nuestro conocimiento sobre la verdadera y efectiva incidencia de los insumos y procesos en los resultados educativos, cualesquiera fuesen los que se definan (para un tratamiento extenso del tema, ver los diferentes trabajos incluidos en Clune W., ed., 1994).

A los efectos del diseño de políticas públicas -porque el enfoque de la adecuación supone una presencia estatal más activa aún-, todo pareciera indicar que el estado de situación nos relega a tener que asegurar sólo condiciones necesarias, pues las suficientes continúan constituyendo la piedra filosofal de la educación.

En cuanto a los resultados, podrían incluir un amplio espectro de posibilidades tales como pruebas estandarizadas de aprendizaje, competencia en diferentes áreas y niveles, mayor graduación escolar, menores índices de repitencia, etc. No obstante, de-

bería procederse con cautela cuando se discuten y diseñan programas que contemplen estos resultados, pues siempre está latente la solución simplista de fijar como criterios de éxito los de la escuela, sin modificar los procesos para atender a estas poblaciones heterogéneas con configuraciones culturales diferentes (Tenti Fanfani E., 1992). En la medida en que el principio de igualdad de resultados no logre modificar prácticas de enseñanza y atención a los grupos desfavorecidos, podrían devenir no sólo en los usuales programas compensatorios sino que, al continuar refiriendo el desempeño escolar conforme el modelo pedagógico tradicional, las posibilidades de revertir el fracaso escolar y mejorar los resultados en el aprendizaje, por ejemplo, serían limitadas y no habrían podido modificar los problemas de equidad que se querían resolver. Como suele suceder, disponemos de algunas orientaciones prescriptivas pero carecemos de elementos para actuar operativamente sobre los conceptos de equidad.

Frente a estas incertidumbres, la tarea de proyectar costos para garantizar la igualdad de oportunidades de los jóvenes con diferentes condiciones de educabilidad se torna doblemente dificultosa en la medida en que, en términos algebraicos, equivale a resolver un sistema con más incógnitas que ecuaciones y, por lo tanto, indeterminado. En forma más directa, los posibles resultados son infinitos.

Debido a ello, y con el objeto de aproximar una cifra sobre la cual discutir posibles cursos de acción, se optó por suponer que para compensar los costos de oportunidad para estudiar en el nivel medio se implementaría una acción de otorgamiento universal de becas de $ 500 anuales a esos alumnos. Por supuesto, esto no significa que todos los jóvenes considerados deban necesariamente percibir este beneficio, ya que algunos pueden no necesitarlo, sino que su inclusión aquí obedece sólo a la necesidad de prever la posibilidad de que se encare una política de atracción y retención de esos jóvenes que se encuentran fuera de la escuela. Por lo demás, como se podrá observar, es discutible que el concepto de becas escolares se pueda asociar a los costos de la adecuación, al menos como se lo ha presentado en este trabajo; sino que, más bien, forma parte de los recursos que se deberían asignar para garantizar la permanencia en la escuela de la población destinataria de las eventuales acciones que compensen las diferentes condiciones de educabilidad.

En cuanto a estas últimas, su costo es la mayor incógnita de este trabajo. Las dificultades para responder el interrogante sobre la magnitud de los recursos necesarios para la implementación de políticas de equidad, no se deben a limitaciones propias del análisis económico, ya que su dilucidación no se encuentra dentro de su campo específico; al menos, no es la única disciplina que debe contribuir a esclarecer este asunto. Los recursos necesarios para alcanzar una educación de calidad son múltiples y, de éstos, los monetarios son sólo la expresión final (aunque probablemente decisiva) de definiciones de política. Por supuesto, los que finalmente se asignen dependerán de la interactuación entre las políticas y la restricción presupuestaria que impone (severos) límites a su efectiva prosecución.

En tal sentido, el monto total y la distribución del gasto educativo depende de las definiciones políticas llevadas a cabo tanto en el pasado como en el presente. Más aún, no hay ningún gasto educativo que no pueda explicarse mediante dichas definiciones. En este orden de ideas, debería quedar en claro que las decisiones que se adoptan o heredan en el sector educativo no son inocuas en el costo de la prestación del servicio. En otras palabras, como se señaló más arriba, los costos no son autónomos de lo que éstos representan y de los hechos y decisiones que los originan.

Pero es importante resaltar que en la ecuación de la equidad de la educación, la incógnita de los recursos necesarios sólo es posible encontrarla cuando se conoce el resultado de la incógnita referida a las políticas, proyectos y acciones concretas que permiten alcanzarla. En síntesis, el interrogante que correspondería plantearse no es (sólo) *cuánto dinero se necesita* sino *qué políticas hay que llevar adelante* y, derivado de esto, *cuál es su costo y los recursos necesarios para ellas*.

Por eso, en tanto las dificultades de estimación de los gastos recurrentes tradicionales se refieren a cuestiones de índole metodológica y de fuentes de información, las referidas a las acciones vinculadas, por ejemplo, a la equidad las anteceden, en el sentido de que antes de discutir la proyección de recursos corresponde analizar las acciones a encarar.

En función de esto último, se optó por calcular una necesidad de recursos adicionales equivalentes al 10% del gasto por alumno actual. En rigor, dicho porcentaje podría comprender un rango que va desde el 0% al infinito y la cifra consignada no se

sustenta en estudios previos ni otro tipo de consideraciones que no sean las de la factibilidad financiera de incrementar el gasto destinado a los jóvenes a incluir en la escuela. En otras palabras, sólo se está desarrollando un ejercicio de previsión o reserva global de recursos que podrían destinarse a acciones vinculadas a capacitación, cambios en el modelo de organización escolar, definición de nuevos roles docentes, cambios curriculares, etc.

Cuadro 5. Otros gastos recurrentes (en millones de pesos)

	Becas escolares	**Capacitación y otros gastos**	**Total**
Buenos Aires	53,0	12,8	65,8
Catamarca	0,9	0,3	1,2
Chaco	3,2	0,8	4,0
Chubut	0,4	0,1	0,5
Córdoba	10,2	3,3	13,4
Corrientes	2,1	0,5	2,7
Entre Ríos	2,5	0,7	3,3
Formosa	0,9	0,2	1,1
G.C.B.A.	3,3	1,1	4,3
Jujuy	1,1	0,3	1,3
La Pampa	0,8	0,2	1,1
La Rioja	1,0	0,6	1,6
Mendoza	4,0	1,3	5,3
Misiones	1,3	0,3	1,6
Neuquén	2,0	1,0	3,0
Río Negro	2,3	0,6	2,9
Salta	2,0	0,4	2,4
San Juan	1,3	0,4	1,7
San Luis	0,7	0,1	0,8
Santa Cruz	0,1	0,1	0,2
Santa Fe	8,4	2,5	10,9
Santiago del Estero	2,3	0,6	2,8
Tierra del Fuego	0,1	0,1	0,3
Tucumán	9,5	2,3	11,8
Total	**113,3**	**30,7**	**144,0**

Fuente: elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El resultado de las estimaciones de las becas escolares y los gastos vinculados a atender las diferentes condiciones de educabilidad se puede observar en el Cuadro 5; el monto ascendería a alrededor de $ 150 millones anuales y representa un incremento del 50% adicional a los gastos de sostenimiento normal de la cobertura de los jóvenes que se incorporarían al sistema educativo (según se vio en el Cuadro 1).

5. A modo de conclusión: una estrategia de financiamiento

Los gastos recurrentes totales de incorporar a los jóvenes en condiciones de cursar el nivel secundario en el país ascienden a alrededor de $ 450 millones anuales. Esto representa menos del 5% del gasto público total de las provincias en la actualidad. A su vez, los gastos de inversión representan una cifra un poco superior ($ 500 millones). Sin embargo, debe tenerse presente que el gasto que demanda la infraestructura física y el equipamiento se realiza, a diferencia del anterior, por única vez.

A efectos de la implementación efectiva de esta política, podría sugerirse un esquema de aplicación gradual a llevarse a cabo a lo largo de cinco años. Ésta podría ser una primera etapa sujeta al seguimiento y evaluación para la posterior prosecución de un segundo momento en el que correspondería escolarizar a todos aquellos jóvenes que, en condiciones de hacerlo, se encuentran aún fuera de este nivel de estudios.

De seguirse una pauta semejante, sería necesario un incremento anual de los recursos destinados a educación equivalente a menos del 2% anual del gasto educativo actual. En cada año se deberían destinar $ 100 millones a gastos de capital y, en forma paralela, asignar de modo creciente y aditivo una suma similar para los gastos corrientes. Si bien el contexto es radicalmente diferente, ese aumento en el gasto educativo es una cifra inferior a la variación anual que presentó la inversión sectorial durante los noventa.

No obstante, aun cuando podría considerarse factible el financiamiento de esta política, para la que probablemente se deberían reasignar recursos de los presupuestos provinciales, considerando la grave crisis económica un escenario más viable podría consistir en el financiamiento concurrente del Estado na-

cional y los provinciales. El primero podría comprometerse a solventar los gastos de capital y las provincias los recurrentes. De ese modo, para estas últimas –más limitadas en cuanto a sus posibilidades de financiamiento de políticas públicas (sociales) en general– sólo deberían afrontar menos del 1% de incremento del gasto educativo anual actual.

¿Y si estos cursos de acción no pudieran llevarse adelante? En principio, la información disponible no hace suponer que ello sea así. Las metas señaladas son por demás conservadoras y de asignarse los recursos estimados debería alcanzarse algo más que un modesto resultado. Caso contrario, si la sociedad argentina no pudiera destinar menos del 0,1% de su PBI a elevar su nivel de escolarización –con todas las economías externas y efectos positivos que ello implica–, el problema debería tratarse dentro de una discusión más general que excede a la de la propia viabilidad del financiamiento de una política de cobertura universal del nivel medio.

Bibliografía

Adams, J. (1994). "Implementing program equity: raising the stakes for educational policy and practice"; en Clune, W. (ed.) (1994).

Clune, W. (ed.) (1994). "Equity and adequacy in education: Issues for policy and finance"; en *Educational Policy*, Vol. 8, N° 4, Special Issue. Corwin Press, Inc. EE.UU.

Clune, W. (1994). "The cost and management of program adequacy: an emerging issue in educational policy and finance", en Clune, W. (ed.) (1994).

Tenti Fanfani, E. (1992). *La escuela vacía: deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. UNICEF/Losada, Buenos Aires.

Notas

[1] Para estimar Río Negro –que no se encuentra incluida en los registros de la EPH– se debió recurrir, aquí sí, al Censo de Población y Vivienda 1991 y a las proyecciones e información sobre evolución de la matrícula del Ministerio de Cultura y Educación.

[2] Además de que la fuente de información empleada corresponde a la de aglomerados urbanos y, por lo tanto, excluye a los habitantes de zonas rurales.

[3] El cálculo se estableció sobre la base de suponer un costo de $ 1,5 millones para la construcción de cada edificio escolar y su respectivo equipamiento.

Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante

Guillermina Tiramonti[*]

1. Introducción

Analizar las articulaciones entre Estado y sistema educativo implica adentrarse en una relación que es fundante de los mitos de identidad de los argentinos y sobre el cual hoy pesa o la nostalgia de lo perdido o las dudas sobre su verdadera naturaleza y la verosimilitud de su existencia.

El núcleo identitario de los argentinos estaba compuesto de diferentes piezas que se amalgamaban y combinaban para conformar una representación de país moderno. La modernidad resultaba de la adopción temprana de una organización social y política acorde con esta condición (sistema de partidos políticos, organización sectorial, organización burocrática, secularización de la vida pública); de la constitución de una ciudadanía letrada que no sólo detentaba las tazas más bajas de analfabetismo de la región sino que además era la mayor consumidora de diarios, libros y de medios de comunicación (Sarlo, 2001); de la temprana industrialización que permitió el desarrollo de un mercado de empleo suficientemente amplio como para absorber una población mayoritariamente urbana y de la existencia de un patrón igualitarista que se expresaba en una distribución de los recursos más equitativa que la del resto de los países de la región y en un trato social que nos diferenciaba de sociedades fuertemente estratificadas como la chilena y la brasileña.

[*] Directora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora titular de Políticas Educativas de la Universidad Nacional de La Plata.

En la construcción de este núcleo identitario el Estado es una pieza clave. La modernidad en toda América latina se introdujo por la vía de la acción de los Estados nacionales. La organización moderna de la sociedad constituyó una matriz sociopolítica "Estado céntrica" en la que el Estado fundó sociedades y organizó los mercados nacionales, al mismo tiempo que interfirió activamente en dichos mercados (Cavarozzi, 1999). En este modelo el Estado es la principal instancia de articulación de las relaciones sociales y el que sostiene el conjunto de reglas con las que se pautan y procesan estas relaciones.

La constitución del Sistema Educativo Nacional estuvo claramente asociada a la consolidación del Estado nacional y a un proyecto de dominación basado en la extensión de la ciudadanía al conjunto de la población y, por tanto, en la regulación de las conductas de los hombres libres a través del dispositivo escolar. La fortaleza de la propuesta estatal neutralizó todo esfuerzo de conformación de circuitos alternativos. Los trabajos de Dora Barranco (1990) y más recientemente de Juan Suriano (2001) muestran justamente los intentos frustrados del socialismo y el anarquismo por formar y luego mantener sus propias instituciones educativas. A la vez, Alejandro Morduchowicz (1999) en un exhaustivo trabajo sobre la educación privada en la Argentina, caracteriza el período 1894-1930 como de retracción relativa de la matrícula privada primaria, a raíz de la explosión de la oferta estatal. Sin embargo, en el caso de la educación secundaria la matrícula privada creció en ese período a un ritmo mayor que la estatal. Se puede deducir de estos datos que la cuestión central para el Estado fue mantener bajo su órbita la formación ciudadana y coparticipó con el sector privado en la tarea de formar las elites de nivel medio.

Ana Bertoni (1996) ha mostrado las tensiones que generó la instalación de las escuelas extranjeras en territorio nacional a fines del siglo XIX. Con esto queremos señalar la importancia que le fue otorgada a la escuela como espacio de conformación de la ciudadanía o, dicho de otra manera, como dispositivo para la incorporación de la población a un determinado sistema de creencias y para la construcción de la representación del espacio de lo nacional y del sentido de pertenencia al mismo. En un reciente trabajo, Susana Torrado (2003) demuestra que fue el espacio escolar el que posibilitó la primera integración de las diferentes nacionalidades a la que pertenecían los emigrantes.

El sistema que se construye entre fines del siglo XIX y los años treinta del siglo siguiente presenta una estructura organizativa centralizada que tiene en el Estado Nacional su principal referencia, tanto material (para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares) como simbólica (para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la "cultura civilizada"). La constitución del sistema educativo responde claramente a esta matriz "Estado céntrica" y da cuenta del poder infraestructural[1] del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. Esta definición contenía una tensión entre la tendencia a la inclusión y la función de selección generadora de diferenciaciones y exclusiones. Esta tensión inherente a todos los sistemas modernos, que hacen de la comprobación del mérito el fundamento legitimador de la desigualdad, tuvo procesamientos muy dispares en los distintos países de la región, lo que generó sistemas más o menos inclusores. Sin embargo, a diferencia de los sistemas europeos caracterizados por la institucionalización de circuitos diferenciados para la promoción regulada de los alumnos, los países latinoamericanos procesaron la tensión a través de un mecanismo de competencia abierta en la que no existen caminos regulados sino sólo individuos que confrontan recursos y capitales (materiales, simbólicos y sociales).

En este sistema de promoción coexistía una amplia oferta educativa homogénea para toda la población y una definición pedagógico-curricular sólo asimilable por quienes aceptaran participar de este proceso de homogeneización y pudieran, a su vez, movilizar los recursos materiales y simbólicos exigidos por esta homogeneización.

La matriz igualitarista de la Argentina resulta de un particular procesamiento de la tensión entre inclusión y exclusión en las diferentes esferas de la vida social y especialmente en el sistema educativo. Las aspiraciones de ascenso social fueron procesadas a través de la ampliación de la oferta escolar por parte del Estado, que traía implícita la promesa de promoción económica y social. La amplia clase media Argentina se construyó en esta disputa por el usufructo de una educación que les permitiera despegarse de su condición de origen. Por supuesto que no todo se explica por la disponibilidad de una oferta educativa, ya que además existió

una excepcional coyuntura económica que fomentó las expectativas sociales y generó un mercado de empleo capaz de transformar las credenciales educativas en un recurso valioso para la inclusión en el mercado laboral.

La configuración "Estado céntrica" del espacio societario, definió una determinada articulación entre sociedad civil y el Estado, y condicionó la configuración de la sociedad civil. Así, esta sociedad civil se corporativizó con la finalidad de organizar sus intereses y demandas para presionar al Estado y obtener la satisfacción de su interés, de modo que sus organizaciones difícilmente se pensaron a sí mismas como un espacio de procesamiento de demandas sociales, ni tampoco se posicionaron en la interlocución con otro actor que no fuera el Estado. Esta estatización de la sociedad civil tuvo como contrapartida un proceso de colonización del Estado por los intereses de sectores organizados en las corporaciones. Para J. C. Portantiero (1999), precisamente, centralismo burocrático y segmentación corporativa han coexistido en los procesos de modernización de América latina como formas de relación entre Estado y sociedad civil.

La peculiaridad en la configuración de dicha relación en nuestro país, alerta sobre las expectativas ingenuas que visualizan a la sociedad civil como un espacio no contaminado de las "perversas" lógicas políticas.[2] En este sentido, las relaciones internas en el sector privado de la educación, que es mayoritariamente confesional y católico, dan cuenta de esta singular articulación de la sociedad civil con el Estado en el campo específico de la educación.

A partir de los años 50 el Estado nacional pierde centralidad como proveedor de educación: son las provincias y el sector privado los agentes más dinámicos en la ampliación de la oferta. El retraimiento de la acción educativa del Estado nacional que encuentra justificación en las teorías desarrollistas de la época que le reservaban al Estado una función planificadora y reguladora de las iniciativas privadas, reestructura paulatinamente el mapa de las responsabilidades educativas y con ello incorpora nuevos circuitos institucionales para la inclusión diferenciada de los sectores emergentes en las demandas por educación.

Esta ampliación del sistema privado y la derivación de responsabilidades a los niveles más bajos del Estado, se produce en un contexto de crecimiento económico y de expansión de las clases

medias. Está claro que, por un lado, las escuelas medias provinciales incorporaron una población geográficamente dispersa y a sectores que se incluían por primera vez en ese nivel educativo y que, por el otro, las escuelas nacionales siguieron atendiendo a su público tradicional. Sin embargo, tenemos pocos elementos para dilucidar qué población atendían las escuelas medias del sector privado. Es posible que allí se haya iniciado un lento proceso, que hoy ya está constatado estadísticamente, de desplazamiento de los sectores socioeconómicamente más altos al circuito privado de la educación y el paulatino encasillamiento del Estado en la atención de los sectores más desfavorecidos.

Si esto fuese así (como ocurrió en Brasil donde la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación generó un sistema privado donde mandan sus hijos los grupos de elite que abandonaron las escuelas públicas), podríamos sostener que éste es el momento donde los sectores medios con buen nivel adquisitivo decidieron apostar a la construcción de un mercado privado de educación y abandonaron el sistema público.

La expansión fue acompañada, además, por una progresiva diferenciación del nivel medio que se expresó en el desarrollo de las orientaciones técnicas, que junto con las escuelas normales y las comerciales conformarían el conjunto de las opciones cuya clientelas principales pertenecerían el amplio abanico de clases y sectores en ascenso. Asimismo, sería en este nivel como en el superior no universitario, donde mayormente se concentraría la expansión del sector privado aunque en ningún caso llegó a cuestionar la hegemonía pública en la prestación del servicio (Suasnabar C., 2001).

Como puede observarse en el cuadro siguiente la descentralización y la privatización son dos tendencias crecientes desde los años 60. A la dinámica antes señalada se le agrega en el año 1978 la transferencia de los servicios educativos primarios al nivel provincial y en 1992 la del resto de los niveles educativos. Desde 1993, año en que se inicia la reforma, el Ministerio de Educación no tiene ya a su cargo la gestión de ninguna institución educativa.

Cuadro 1. Distribución porcentual de la matrícula por nivel y dependencia

Nivel	Año	Nacional	Provincial	Privada
Primario	1960	40,5	49,6	9,8
	1970	27,7	60,7	16,0
	1980	3,5	79,3	17,3
	1992	1,6	78,7	19,6
	1994*	—	79,5	20,5
EGB	1999**	—	72,0	28,0
Medio	1960	63,9	16,6	23,4
	1970	47,3	19,6	33,1
	1980	45,2	24,0	30,7
	1992	39,3	32,2	28,4
	1994*	—	70,3	29,7
Polimodal	1999**	—	70,0	30,0

Fuente: Tiramonti G., Braslavsky, C y Filmus D. (comps) (1995). *El sistema educativo argentino en diez años de democracia.* Tesis/Norma, Buenos Aires.

* Para el año 1994, la fuente utilizada es el *Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994,* Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.

** Para el año 1999 la fuente utilizada es el *Relevamiento anual 1999,* Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

2. Las transformaciones de los 90

Los años 90 fueron escenario de profundas transformaciones, no sólo para la Argentina y la región sino para el orden mundial. Estos cambios fueron acompañados por una reforma educativa que reorganizó el mapa institucional de la educación.

No es nuestro propósito pasar revista a todas las transformaciones que generó en la sociedad la forma en que se produjo la incorporación al sistema global; sólo señalaremos algunos elementos que sirven para comprender su relación con lo que sucedió en el campo educativo.

El primer elemento a señalar y que por supuesto no es privativo de nuestro país aunque sí adquiere en él una expresión dramática, es la *des-institucionalización del Estado,* que los autores han caracterizado como incapacidad de regulación de los actores sociales, dificultad para controlar las variables macroeconómicas o pérdida de autonomía de la política ante las exigencias del mercado. Sin dudas, el Estado es una pieza central en el entramado institucional que la modernidad generó para garantizar la gobernabilidad en una sociedad de hombres libres, pero es doblemente relevante en los países latinoamericanos donde, como ya señalamos, tuvo un papel protagónico en la constitución de la propia sociedad.

Previamente, en los años 70 y 80 se difundieron las críticas al Estado de bienestar que algunos casos focalizaban su preocupación en la pérdida de eficacia, representatividad y funcionalidad de la democracia formal debido a la generación de una dinámica de convencionalización de la competencia electoral y la generalización de convenios corporativos. Estas críticas, que planteaban los límites del modelo para la efectivización de la democracia (Offe, Claus; 1988), plantearon un nuevo lugar para la sociedad sobre el que volveremos más adelante.

La versión neoconservadora de la crítica al Estado de Bienestar que habría de llevar ulteriormente al desarrollo del conjunto de políticas que hoy conocemos como neoliberalismo, concentró su oposición en argumentos económicos y en el problema de la crisis fiscal del Estado, analizando los límites estructurales a la expansión del Estado de Bienestar y los efectos que estas políticas generaban en las subjetividades. Subrayaron, además, el debilitamiento de la ética de la responsabilidad, la ampliación del clientelismo y el exceso de las demandas políticas sobre el Estado por parte de todos los actores sociales. La lógica consecuencia de este tipo de críticas fue la revalorización del mercado como medio de distribución de recursos y como mecanismo más eficiente para la atención de los problemas sociales, en un marco en el que la eficiencia y la competitividad tenían que garantizarse a toda costa. Como señala Ball Stephen (2002) estas reformas descansan sobre dos modelos míticos totalmente opuestos: por un lado, la burocracia gris, lenta e ineficaz y, por el otro, la empresa independiente que representa el espíritu emprendedor, flexible, rápido y potencializador de la libertad individual.

En base a este discurso de deslegitimación de la intervención del Estado en la organización social y económica, es que los propios estados desarrollaron en los años 90 una política destinada a reducir su poder infraestructural y ampliar el espacio del mercado, tanto en la prestación de los servicios públicos como en la definición de los criterios de organización social y los principios de legitimación del orden.

Es oportuno recordar que las políticas son, además, sistemas de valores y de símbolos; esto es, son maneras de representación y legitimación de un determinado orden social y político. Las políticas neoconservadoras que siguieron a la crisis del Estado de Bienestar desestructuraron el lugar simbólico del Estado como articulador y constructor de sentidos universales para el campo social, dejando una vacancia que no ha podido ser remplazada por el mercado.

En el contexto de estas modificaciones en la organización social, se implementó la reforma del sistema educativo nacional que llevó adelante el Ministerio de Cultura y Educación cuando ya éste había abandonado la gestión directa de las instituciones escolares. La reforma rediseñó las funciones del Estado nacional y las áreas legitimadas para su intervención, y con ello el espacio simbólico que éste ocupaba en la articulación del sistema educativo.

La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 es en sí misma un programa de reforma educativa fundamentalmente en lo atinente a la distribución de funciones entre los diferentes agentes y, particularmente, entre el Estado nacional y las provincias. Para el primero se reserva una función orientadora del sistema a través de la definición y diseño de las políticas para el sector, y a las provincias se les asigna la tarea de gestión efectiva y financiamiento del servicio educativo. Como plantea Suasnabar, de esta distribución de tareas que plasma la ley resulta la nueva configuración y reconversión del gobierno de la educación, el cual establece una clara separación entre un centro que planifica y controla y quienes administran y financian el sistema. El desarrollo de la reforma mostraría la existencia de una disyunción o separación entre la dinámica propositiva del Ministerio de Educación y la capacidad de efectivización de los órganos de gestión de las provincias (Tiramonti G., 2001).

A través de la asignación de funciones al Ministerio de Educación la ley diseña una organización de los recursos de poder de la

que resulta una renovada tecnología para la gobernabilidad del sistema. Tres son las áreas de intervención del Estado nacional:

1. La primera de ellas es la de concertación de las políticas que orientan las acciones de las provincias; en este tema la intervención del Ministerio tiene también la función de reconstruir el centro y proporcionar elementos de continuidad y unidad entre los diferentes subsistemas provinciales. Con esta finalidad se retoma y remoza el Consejo Federal de Educación creado durante el gobierno de Onganía y se lo provee de dos Consejos Consultivos con representación sectorial: el Consejo Económico y Social que reúne a representantes de los gremios, de los empresarios y de las universidades, y el Consejo Técnico Pedagógico, integrado por especialistas designados tanto por los gremios educativos como por el propio Consejo.
   En atención a la misma problemática de unidad que generó la descentralización definitiva del sistema, la ley otorga al Ministerio la función de definir centralmente un currículo único para todos los niveles educativos y conformar una Red Federal de Capacitación Docente. Se legitima así la intervención del Estado Nacional en el terreno de la definición tanto, de lo que se enseña como de las metodologías con que se enseña.
2. La segunda línea de intervención del Ministerio es la de control del funcionamiento de los subsistemas educativos a través de la producción estadística y el desarrollo de un sistema de evaluación de la calidad educativa. Se trata de una variación de las tradicionales tecnologías de administración racional que caracterizan a las burocracias modernas. En esta nueva versión se desplaza el control de procedimientos característicos de la organización centralizada, se mantiene el énfasis sobre la producción de estadísticas y se incorpora la evaluación de resultados que está asociada a los sistemas de control de calidad del campo de la empresa y también a la organización de un mercado competitivo de las instituciones educativas.
3. Por último la ley le otorga al Ministerio una función de compensación de las desigualdades educativas. Las intervenciones compensatorias son un direccionamiento del gasto público hacia una población-objetivo, a la que se iden-

> tifica por su carencia. El viraje a favor de políticas focalizadas tiene un fuerte contenido simbólico que da cuenta del cambio de posicionamiento del Estado con respecto a las políticas que caracterizaron al Estado de Bienestar. Se abandona, así, la pretensión universalista sólo sostenible en un contexto de igualación social y se adoptan políticas que se hacen cargo del efecto desigualador del mercado. Este hacerse cargo de la diferencia como carencia (Dussel A., Tiramonti G y Birgin A., 1998; Duschatzky S., 1999) tiene como efecto la constitución de subjetividades tuteladas o de sujetos de la necesidad que se distancia de la propuesta de la ciudadanía moderna fundada en la conformación de un sujeto de derecho.

En buena medida las funciones antes señaladas expresan una nueva definición del espacio y la función del Estado nacional, que sigue estando en el centro pero ahora reinvestido de una nueva neutralidad que legitima su función de evaluador, artífice de la "equidad" y experto en la producción de insumos para el sistema.

3. La apelación a la sociedad civil

El actual auge del concepto de sociedad civil da cuenta de la transformación de la estructura política de las sociedades contemporáneas y de la crisis de la organización "Estado céntrica" de la sociedad. Hasta avanzado el siglo xx se pensaba que sólo la ampliación del Estado permitiría intervenir de manera efectiva en todos los ámbitos de la vida social. Sin embargo, los límites del Estado de bienestar por un lado y el fracaso del socialismo real por otro, ambas experiencias sustentadas en la ampliación de la intervención del Estado, han generado un reclamo por el reforzamiento de la sociedad civil.

En la apelación a la sociedad civil se pueden reconocer posicionamientos muy diferentes. Se ha utilizado, por ejemplo, el concepto de sociedad civil para exaltar las bondades del "mercado" y así justificar el saneamiento de las finanzas estatales mediante las políticas de privatización y reducción de los servicios público. Para otros la sociedad civil denota un tercer sector, situado entre el Estado y el mercado, constituido por el conjunto

de asociaciones autónomas de ciudadanos. Aun en este segundo posicionamiento el rescate de la autonomía de la sociedad civil reconoce diferentes sentidos.

Por una parte, están aquellos que subrayan el hecho de que el Estado de Bienestar ha olvidado dimensiones completas de la vida social, como las relaciones de género, por ejemplo; que la competencia capitalista ha hecho caso omiso de las consecuencias de su actividad destructora de la naturaleza; y que es inaceptable que el riesgo de guerra fuese el trasfondo que posibilitara el desarrollo del área más dinámica de la industria, la armamentista. De allí derivaron los movimientos feministas, ecologistas y pacifistas (Olvera, Alberto; 1999). En la misma línea Claus Offe (1988) insiste en criticar las tendencias neocorporativas que acompañaron al Estado de Bienestar y que debilitaron a la institución parlamentaria, reduciendo el ámbito de influencia ciudadana en política. La solución que aporta Offe y que también está presente en el pensamiento de Rosamvallon es la de la politización de la sociedad civil. Con esto se hace referencia a la complementación de las instituciones representativas por otras formas de representación descentralizada y autopromovidas. En este caso, la invocación a la sociedad civil está relacionada con la incorporación de elementos de pluralidad y diversidad en la esfera pública, que contrarrestan las tendencias a la homogeneidad que impone la acción estatal. Desde estas posiciones se rescatan los aportes que a la construcción democrática realizan los nuevos movimientos sociales.

Toda esta vertiente se basa en una crítica al Estado, donde éste ya no detenta el monopolio de la política ni es el único espacio viable para la ampliación democrática, sino sólo una de las instancias para la transformación social, cuyo *locus* principal pasa a ser la sociedad misma (Olvera, Alberto; 1999). La arena política, entonces, deja de ser vista como un espacio articulado por el Estado y éste como único referente de la acción de las organizaciones de la sociedad civil. Por el contrario, dichas organizaciones tienen como referente a la propia sociedad, constituyendo nuevos derechos y vehiculizando la concreción de los mismos.

En el caso específico de América latina, como sostiene Norbert Lechner (1995) la invocación de la sociedad civil nos remite también a la defensa de la sociedad ante la desintegración del tejido social causado por la brutal modernización a la que ha sido sometida la región. En este sentido, la recuperación de la idea de

sociedad civil tiene el carácter defensivo de la comunidad frente al avance del mercado.

Desde otras vertientes se valora a sus organizaciones como depositarias de parte de las funciones que antes realizaba el Estado de Bienestar. De acuerdo con estas posturas, las organizaciones de la sociedad civil forman un sector dinámico que actúa como agente de desarrollo, y son organizadoras, comunitarias y educacionales. Es una fórmula filantrópica que se propone descargar al Estado de la gestión del conjunto de las problemáticas sociales incorporando su accionar en el procesamiento de las demandas sociales (Bianco F. y La Fuente P., 1999). Se trata de un retorno del proceso de estatización de la cuestión social (Castel R., 1995 y Tenti Fanfani E., 1989) y la búsqueda de un punto equidistante entre la atención del Estado y lo privado. En este caso la función de la sociedad civil no está asociada a la pluralización de la arena política sino a la de derivar las demandas sociales a un espacio diferente del Estado. Hay sin duda un fundamento en la escuela sistémica que piensa la crisis del Estado de Bienestar como crisis fiscal resultante de la permanente ampliación de las demandas sociales al Estado. Las prácticas y los discursos filantrópicos se legitiman, en ese caso, en la vieja ideología del deber moral y no en el principio del derecho.

En el campo de la educación asistimos a un discurso que rescata a la sociedad civil proponiendo nuevas formas de articulación entre ella, el Estado y la educación, al tiempo que sugiere modificaciones en la distribución actual de responsabilidades y atribuciones.

4. Nuevas propuestas de articulación entre sociedad civil, Estado y educación

Las nuevas propuestas de gestión y organización política de los sistemas educativos dan cuenta de la ruptura del modelo "Estado céntrico" y habilitan un mayor protagonismo de la sociedad civil, cuyos sentidos varían según se quiera rescatar las lógicas de mercado, reorientar las expectativas por la satisfacción de las demandas sociales o procurar una democratización del espacio público. En todos estos casos hay una modificación en los dispositivos de regulación social en los que confluye una nueva arti-

culación entre Estado y sociedad civil (en sus diversas acepciones), una mayor presencia de los espacios locales y una creciente apelación al autocontrol.

4.1. La mercantilización de la sociedad civil

Esta vertiente ha tenido y tiene una presencia significativa en las propuestas de política de los últimos diez años y ha capturado buena parte de la discusión en esta materia. Los postulados centrales de esta postura son la defensa de la libertad de elección de los individuos y el valor de la competencia para mejorar la calidad y satisfacer la diversidad de demandas por educación que existe en la sociedad.

El principio de libre elección se sostiene en la reducción de la condición ciudadana a la de consumidor y en el rescate de la libertad individual frente a la acción siempre sometedora del Estado. Se parte de una visión negativa del Estado como una instancia de burocratización y, en el caso nacional, de clientelismo y articulación corporativa. El derecho a elegir o seleccionar, si bien se fundamenta en el valor de la libertad individual, se agota en la satisfacción de la demanda y tiene poco que ver con la idea de libertad como "autocontrol" que pensó Durkheim.

Sin embargo, esta propuesta no está exenta de un dispositivo de regulación que se deposita en la articulación de los deseos personales con las oportunidades que brinda el mercado. En efecto, en este caso se piensa en una sociedad civil mercantilizada en la que "unos proveedores que compiten entre sí ofrecen a los clientes la educación y los servicios de bienestar en vez de encargarse el Estado de proporcionar estos servicios a los ciudadanos" (Whitty, Pawer y Halpin, 1999). La competencia es en este caso la que posibilita, por un lado, articular oferta y demanda y, por el otro, generar incentivos para mejorar la calidad. Las iniciativas de privatización de la educación en sus diferentes versiones, entre las que se encuentra la creación de las llamadas "escuelas charter" o la implementación de los "vouchers", se inscriben en esta línea.

Son numerosos los trabajos que señalan las limitaciones de este modelo para la generación de mayor calidad y, sobre todo, los resultados de las investigaciones cualitativas dan cuenta de un escaso impacto tanto en la ampliación de las opciones educa-

tivas para los sectores de bajos recursos como en el mejoramiento de la calidad educativa. (Carnoy, M., 2002). Sin embargo, la introducción de los mecanismos de mercados en diferentes contextos nacionales obligan a interrogarse sobre las demandas y expectativas que se vehiculizan a través de su implementación.

A nuestro criterio la propuesta acompaña el movimiento general de retracción de los Estados que caracteriza a esta etapa del desarrollo capitalista, construyendo una alternativa para gobiernos con dificultades para sostener discursivamente y financiar una propuesta inclusora del conjunto de la población. En esta situación de extrema debilidad política y de destrucción simbólica del Estado, aun en contextos donde el mercado capitalista no ha logrado efectivizarse, como ocurre en las zonas rurales de Nicaragua, la organización de las instituciones educativas reconoce este patrón mercantil.

Al mismo tiempo, este modelo permite la expresión de los particularismos que afloran como consecuencia del debilitamiento de las pretensiones homogeneizadoras del Estado, articula las expectativas de "distinción" para los hijos de los sectores de clase media que deben renovar sus estrategias para desempeñarse exitosamente en un mercado cada vez más competitivo y expresa los procesos de individualización que transforman a los individuos en tomadores de riesgo, pues cotidianamente toman decisiones que ya no están pautadas por las pertenencias institucionales o de clase. La elección individual apela a este individuo que está condenado a ser "él mismo" (Sennet R., 1978), lo que amplía la autonomía individual a la vez que aumenta la inseguridad ontológica. Por supuesto que en el caso de sociedades periféricas como la nuestra y de sectores sociales marginados o expulsados del entramado social, los procesos de individualización son compulsivos y generan más angustia ontológica que reforzamiento de la autonomía.

4.2. El retorno de la filantropía

Articulada a la propuesta anterior y en muchos casos formando parte de la misma, se observa un reverdecer de la filantropía como un modo de dar solución a la cuestión social, en general, y a la educativa, en particular. Se construye así un dis-

curso que interpela a la solidaridad y convoca a la incorporación de instituciones de bien público sin fines de lucro a la prestación educativa. Se trata de incentivar una serie de intercambios no reglados por el interés de obtener algo a cambio, sino por el principio de la solidaridad, la caridad o lo que Bourdieu llama el don.

La filantropía tiene antecedentes en la resolución de la cuestión social. Jacques Donzelot (1998) señala que el Estado liberal en la primera mitad del siglo XIX se enfrentó a la exigencia de disciplinar sin recurrir a las viejas prácticas de la represión y atender a la indigencia, los enfermos y los ancianos sin cargar todo el peso de la acción sobre el Estado. En palabras del autor la pregunta era: "¿Cómo asegurar el desarrollo de las prácticas de conservación y de formación de la población desligándola de cualquier asignación directamente política, pero lastrándolas sin embargo con una misión de dominación, de pacificación y de integración social?". La filantropía fue justamente la respuesta que permitió construir una posición equidistante entre la iniciativa privada y el Estado.

De regreso del Estado de Bienestar, la recuperación de una dimensión liberal del Estado debe hacerse enfrentando exigencias multiplicadas por la existencia de una experiencia anterior de satisfacción pública de las demandas sociales; entonces, la filantropía aparece nuevamente como una solución capaz de reenviar al sector privado parte de las responsabilidades sociales y aportar a la desestructuración de las representaciones que asocian el Estado a la satisfacción de las demandas sociales.

La apelación a la solidaridad está asociada a la aparición de un nuevo sujeto discursivo, el "necesitado", que refiere a un modo tutelar y jerárquico de articulación de los individuos a la sociedad, que no es ajeno a nuestras tradiciones políticas pero que en esta ocasión se resignifica a la luz del eficientismo tecnocrático (Dussel A., Tiramonti G. y Birgin A., 1998). El "necesitado" es alguien que carece de las competencias y habilidades requeridas para proporcionarse el autosostén. Esta condición de minusválido lo transforma en un potencial receptor de la asistencia que proporcionan tanto el Estado como las ONG.

En el campo educativo las propuestas filantrópicas y la interpelación a la solidaridad es un discurso que se propone generar una nueva sensibilidad que articula la justicia al acto solidario y

no a un patrón igualitario de distribución de la riqueza. En esta clave pueden leerse las permanentes referencias a la acción solidaria que se registran en las instituciones escolares.

4.3. La ampliación de la democracia mediante el fortalecimiento de la sociedad civil y de su capacidad de control sobre la economía de mercado y sobre la burocracia del Estado

Se trata de una propuesta de ampliación de los espacios participativos y de las materias que se ponen a consideración en estos espacios. También aquí pueden identificarse posturas diferentes que van desde propuestas que limitan el papel de la sociedad civil al control del uso de los recursos públicos y a la obligación de las organizaciones estatales de realizar una gestión auditadle, hasta posicionamientos más radicales que depositan en la reconstrucción de la sociedad civil la posibilidad de monitorear e influir sobre los procesos decisorios para superar la impotencia de la política frente a las exigencias de la economía de mercado (Fitoussi J. P., 2002). Desde este último punto de vista el fortalecimiento de la sociedad civil importa un reforzamiento de la institucionalidad del Estado y de la autonomía de la acción política.

En el campo educativo este tipo de propuestas ha estado asociada a la recuperación de la dimensión local de la gestión educativa, mediante la habilitación de consejos educativos municipales, la inclusión de mecanismos participativos para la definición de las prioridades presupuestarias y su ejecución, o la institucionalización de formas de intervención de la comunidad en la gestión educativa.

En la argentina en los años 80 se construyó un discurso a favor a la ampliación del espacio participativo de la sociedad civil en la definición de las políticas educativas, que cristalizó en una serie de acciones (el Congreso Pedagógico, la constitución de Consejos de Escuela en la provincia de Buenos Aires como intentos por recuperar la función de los viejos Consejos Escolares,...) que mostraron la dificultad de avanzar en este sentido. Por una parte la organización corporativa de la sociedad obstaculizó la incorporación de otros actores e intereses en la discusión pública

y, por el otro, la colonización de los espacios participativos por las lógicas partidistas impidió la recuperación para la ampliación democrática de antiguas experiencias como los Consejos de Escuela de nivel local; finalmente las dificultades de las escuelas para definir sus relaciones con la comunidad impidieron una incorporación de ésta a la gestión institucional.

A partir de experiencias brasileñas[3] en temas como presupuesto participativo, se está incentivando en nuestro país este tipo de articulación, que aunque limitada tiene el mérito de iniciar una práctica que puede ser ampliada a favor de una mayor incumbencia de la sociedad civil en la definición de las políticas públicas. El tema aquí es cómo orientar esta práctica para la ampliación de los actores e intereses intervinientes a fin de evitar un efecto de reforzamiento de la representación de los intereses dominantes. La experiencia de descentralización Argentina no fue acompañada de una democratización del espacio local en términos de participación activa de actores hasta ahora excluidos o de construcción de propuestas alternativas que hagan presentes intereses y perfiles culturales antes marginados. Tampoco se registra un efecto democratizador en el sentido republicano clásico de secularización y debate público de la cuestión educativa. De modo que la ligazón que se construyó en los 90 entre descentralización y democratización no se ha efectivizado en los hechos.

5. Conclusión

Estamos frente a un cambio radical en la matriz organizativa del sistema educativo y sus articulaciones tanto con el Estado como con la sociedad civil. A la definitiva descentralización de 1992 le siguió un corto período de recentralización del sistema como consecuencia de la implementación de una reforma educativa que contó con la solvencia técnica y los recursos económicos para imponer una agenda a las diferentes jurisdicciones. La crisis política y la escasez de los recursos ha transformado al antiguo sistema educativo en una federación de subsistemas provinciales desarticulados al extremo que ni siquiera hay garantías para el reconocimiento de la escolaridad de una jurisdicción a otra.

El Estado nacional tiene escasa o nula capacidad de intervenir para construir un sentido unificador del conjunto. La fragmen-

tación no ha sido acompañada por un proceso de ampliación de la participación de actores hasta ahora marginados, sino que por el contrario en algunas jurisdicciones lo que se registra es un reforzamiento del poder y la participación de las tradicionales corporaciones. En determinadas provincias en las que persisten los paternalismos populistas hoy realimentados por la urgencia asistencial, los procesos de socialización escolar están más cercanos a la constitución de sujetos tutelados que de ciudadanos de derecho.

Por otra parte, hemos pasado de un sistema que se proponía homogeneizar la población a través de su incorporación a instituciones educativas que nucleaban una clientela de heterogénea procedencia sociocultural, a un agregado de instituciones muy diferentes entre sí, en las que se reconoce una clara tendencia a la segregación de poblaciones homogéneas. Se trata, entonces, de un cuasi mercado organizado en base a las preferencias e intereses particulares, más parecido a un conjunto plural en el que los diferentes coexisten sin tocarse que a un sistema pluralista en el que la diversidad dialoga.

En este escenario se dirimen diversos sentidos para la acción del Estado en el campo educativo y para la educación misma. La conformación de un sentido democrático para la intervención estatal está asociada a la recreación de una propuesta pedagógica para la escuela que articule la constitución de sujetos de derecho con el reconocimiento de la diversidad cultural, manteniendo la obligación pública del financiamiento educativo. A su vez, la potencialidad democrática de la sociedad civil no pareciera poder actualizarse espontáneamente sino a través de políticas expresas de incorporación de nuevos actores al diálogo educativo.

Bibliografía

Ball, Stephen (2002). "Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas"; en Narodowsky, Mariano. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Granica. Buenos Aires.

Barranco, Dora (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Contrapunto, Buenos Aires.

Bertoni, Ana (1996). "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las

escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX"; en *Anuario IEHS*, N°11, Buenos Aires.

Bianco, Florencia y La Fuente, Pablo (1999). *Organización de la sociedad civil: desafíos de gestión y desarrollo de capital social.* Grupo Sophia, Buenos Aires.

Carnoy, Martín (2002). "La privatización, ¿mejora la escuela?"; en *Propuesta educativa*, N° 24. FLACSO, Buenos Aires.

Castell, Robert (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario.* Paidós, Buenos Aires.

Cavarozzi, M. (1999). "El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental"; en Garreton M., *América latina: un espacio cultural en el mundo globalizado.* Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Donzelot, Jacques (1998). *La policía de la familia.* Pre-Textos, Valencia.

Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera.* Paidós, Buenos Aires.

Dussel A., Tiramonti, G. y Birgin, A. (1998). "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa en la Argentina"; en *Estudios de currículo*, Año 1, N° 2, Buenos Aires.

Fitoussi, J. Paul (2002). "La impotencia de la política"; en *Archivos del presente*, N°28, Buenos Aires.

Lechner, Norbert (1995). "La(s) invocación(es) de la sociedad civil en América latina. Partidos políticos y sociedad civil". Trabajo presentado al Congreso de la Unión. México.

Morduchowicz, A (comp.) (1999). *La educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos.* Mimeo, Buenos Aires.

Offe, Claus (1988). *Contradicciones del Estado de Bienestar.* Alianza, Madrid.

Olvera, A. J. (1999). *La sociedad civil. De la teoría a la realidad.* El Colegio de México, México.

Portantiero J.C. (1999). "La sociedad civil en América latina entre la autonomía y la descentralización"; en *Escenarios alternativos*, N° 3, Buenos Aires.

Sarlo, Beatriz (2001). "Ya nada será igual"; en *Punto de vista*, N°70, Buenos Aires.

Sennet, Richard (1978). *El declive del hombre público.* Península, Barcelona.

Suasnabar, Claudio (2001). *La administración de la educación en la Argentina: la conformación de un campo y el perfil de los administradores de la educación.* Mimeo-OEI, Buenos Aires.

Suriano Juan (2001). *Anarquistas, cultura y política libertaria en Buenos Aires: 1890-1910.* Manantial, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, Emilio (1989). *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. CEAL, Buenos Aires.
Tiramonti, G. (2001). *La modernización educativa de los 90. ¿El fin de la utopía emancipadora?* Temas, Buenos Aires.
Torrado, Susana (2003). *Historia de la familia en la Argentina: 1870-2000*. Ediciones De La Flor, Buenos Aires.
Whitty, Pawer y Halpin (1999). *La Escuela entre el Estado y la sociedad civil*. Morata, Madrid.

Notas

[1] Michael Mann define el poder infraestructural como la capacidad institucional de un estado central, despótico o no, para penetrar en sus territorios y llevar a cabo decisiones en el plano logístico. (Citado por Cavarozzi, M. 1999).

[2] En el último año y como consecuencia de la crisis política han surgido en la Argentina nuevas formas de organización social que articulan grupos particulares de la población que han sido afectados por la crisis económica. Los grupos piqueteros, por ejemplo, han asumido la representación de la masa de desocupados que no encuentra referencia en las formaciones sindicales; además, están las organizaciones de deudores hipotecarios o los acreedores de los bancos; a su vez, se conformaron asambleas barriales para organizar la demanda y gestionar problemas comunales y sistemas de trueque para aumentar la posibilidad de consumo de las clases medias empobrecidas. Es todavía muy prematuro atribuirle, a esta proliferación de espacios para la política, sentidos en relación a la innovación democrática e incorporación de nuevos intereses y métodos de acción.

[3] La comparación con Brasil presenta sus complejidades. En este país la relación Estado-sociedad civil tiene características muy diferentes a la Argentina. Sólo quisiera destacar que existe una red de organizaciones sociales que trabajan en la base del sistema que tienen a la propia sociedad como interlocutora. No es la posibilidad de ejercer presión sobre el Estado lo que justifica la existencia de las organizaciones civiles, sino el procesamiento en la base de demandas que no siempre tienen como interlocutor al Estado. Se trata de un modelo de dominación donde el Estado no ha tenido la pretensión homogeneizadora que caracterizó al nacional, lo que habilitó una mayor expresión de la pluralidad. Esta habilitación de la pluralidad tuvo como contracara la exclusión de esa población de los beneficios del mercado de trabajo y de la educación. La demanda por la ampliación de la participación, entre las cuales está la implementación de los programas de presupuesto participativo en algunas comunas gobernadas por el P.T., adquieren otro sentido en este contexto, pues se trata de incorporar a la gestión del Estado intereses que han estado históricamente excluido de ese campo.

La problemática del conocimiento en la escuela secundaria

Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares

Margarita Poggi[*]

1. Para contextualizar la problemática del conocimiento en la escuela secundaria

Tal vez nunca como en los últimos años, y en particular en la Argentina (recorte al cual nos vamos a referir, dado el marco en el cual se elaboran estas reflexiones), la escuela secundaria ha estado tan en la mira. Esta idea de "estar en la mira" supone diversas cuestiones. Por un lado, conlleva la noción de la mirada puesta sobre algo, de focalización, pero también implica la de señalar, apuntar sobre eso que se mira. Sin duda, por lo menos estos sentidos se han entrecruzado durante los últimos años y requieren nuestra atención. En una enumeración de algunos aspectos que se han puesto en juego, y sin pretensión de que la enumeración suponga algún grado de jerarquización, pueden mencionarse las siguientes cuestiones.

En primer lugar, la visión social generalizada sobre la escuela media hace ya largo tiempo que viene planteando los déficit en la formación pretendida por este nivel, en el marco de una historia y una tradición que lo caracterizaban predominantemente como propedéutico en relación con la continuidad de los estudios universitarios (en sus modalidades más clásicas como

[*] Consultora del IIPE/UNESCO-Sede Regional Buenos Aires. Profesora a cargo de seminarios de posgrados y maestrías en diferentes universidades nacionales y extranjeras. Ex Directora General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

el bachillerato) o fundamentalmente orientado hacia salidas al mundo laboral (en las modalidades técnicas o comerciales). En este sentido, desde los niveles superiores universitarios o no universitarios como desde el mundo del trabajo, desde los medios de comunicación social como desde los ámbitos más académicos, desde el mundo privado familiar hasta los espacios públicos, una serie de cuestionamientos y críticas se han volcado hacia la escuela media.

En segundo lugar, desde el interior del sistema educativo, los cambios en la estructura que se han promovido en los 90 han afectado profundamente este nivel. Por una parte, el tercer ciclo de la Educación General Básica se encabalga sobre dos de los niveles que caracterizan la anterior estructura y, como ya se sabe, uno de ellos es el nivel medio, al que involucra en dos de los cinco años que lo integran[1]. Pero, además, este ciclo se ve atravesado directamente por uno de los nudos más problemáticos y complejos de los sistemas educativos como es el del pasaje y articulación entre niveles, en el marco de políticas que promueven la obligatoriedad y universalización de uno de sus tramos.

Por otra parte, la educación Polimodal, cuyas orientaciones generales han encontrado y condensado el conjunto de variables más amplio que deben tomarse en consideración al diseñar nuevas propuestas, constituye tal vez uno de los puntos pendientes de debate, el cual va más allá del destino que tenga esta educación en las diferentes medidas de política educativa que vienen sosteniendo la Nación y las diversas jurisdicciones a cargo del gobierno y la gestión de los sistemas educativos.

Más allá de las múltiples consideraciones que se puedan hacer sobre los procesos de transformación educativa que han tenido lugar en el país, lo cierto es que algunos aspectos aparecen ya claramente definidos, a saber: la extensión de la obligatoriedad y la consiguiente universalización de algunos de sus tramos o del conjunto del nivel. Quedan todavía pendientes, sin embargo, algunas discusiones en torno a la redefinición de los sentidos que deben promoverse acerca del nivel, como por ejemplo el conocimiento que en él debe transmitirse y las estrategias más adecuadas y pertinentes que deben tener lugar para atender a los aspectos recién mencionados.

Tampoco pueden desconocerse el exceso de demandas que hoy recaen sobre la escuela media, tanto aquellas que provienen de

los sectores que tradicionalmente no han accedido a este nivel -sectores generalmente con menores ingresos- como las que plantean quienes habiendo logrado acceder y permanecer durante unos años en la escuela media o, aunque en menor medida, egresar de él, solicitan su transformación para una mejor adecuación a las exigencias crecientes que la sociedad plantea hoy a la educación en general y a este nivel en particular (Tedesco y López, 2001).

En este marco, este documento se propone abordar algunas cuestiones vinculadas con la problemática del conocimiento en la escuela media, la formulación en propuestas curriculares (como una de las vías, aunque no la única, para traducir el vínculo con el conocimiento que se pretende transmitir) y algunas condiciones institucionales y laborales, así como los modelos pedagógicos que están estrechamente relacionados con las definiciones curriculares.

Sin embargo, es necesario dejar enunciadas algunas tensiones que pueden atravesar la elaboración de este documento. Por un lado, se corre el riesgo de quedar atrapado en las limitaciones, concretas y reales, que actualmente dificultan o impiden diseñar líneas realmente innovadoras de la actual escuela media; por el otro, se corre el riesgo de proponer una "invención" demasiado ajena a aquello que realmente pueda ser factible realizar, por estar sumamente alejada de las representaciones de los actores más directamente involucrados. Ya sabemos, por diversas investigaciones sobre las innovaciones educativas (entre ellas las de Fullan, 1994), que si los actores principalmente involucrados por un proceso de innovación no encuentran sentido al cambio, es muy difícil que éste pueda ser llevado a cabo. Al mismo tiempo no desconocemos la complejidad de las numerosas variables sobre las que se debería intervenir o de las diversas condiciones con las que debe contarse o que es necesario generar, si se pretende transformar realmente este nivel, sobre las que volveremos inmediatamente.

Otro riesgo, vinculado con los anteriormente mencionados, y en el que subyace nuevamente otra tensión, tiene que ver con el hecho de pensar una escuela media fuera de todo contexto histórico y social, con un único formato homogéneo. En el caso particular que nos ocupa es difícil pensar en "la Argentina" y en "la escuela media argentina" y con ello desconocer las características particulares de cada región y provincia, de los ámbitos urba-

nos (y, éstos, con sus diferentes escalas) y rurales, de las tradiciones culturales territoriales, de las nuevas culturas adolescentes y juveniles que también adoptan características singulares según variables territoriales, de clase social, de género, etc. Sin embargo, al tiempo que planteamos esta afirmación, no podemos renunciar a discutir algunas líneas y orientaciones generales que deberían ser objeto de debate, más allá de los contextos específicos de acción en los que se desplieguen y de las propuestas concretas en las que puedan traducirse.

Por otra parte, es interesante plantear también el hecho de que, pareciera, estamos confrontados con una paradoja: mientras que en los últimos años se considera que el nivel medio debe volverse obligatorio y, en consecuencia, universalizarse para el conjunto de la población de la franja de edad correspondiente, al mismo tiempo es el nivel que aparece con mayor grado de deslegitimación, tanto ante la sociedad en general como a los especialistas. En otros términos, se conoce y se valora su importancia, al tiempo que se lo critica, por lo menos en su forma actual. Y las críticas, aunque no siempre coincidentes entre sí, no sólo provienen de los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela media, sino también de profesores, especialistas y autoridades.

Por último, es importante destacar que en los últimos años se viene investigando sobre diversas problemáticas clave del nivel, por lo que el conocimiento producido[2] al respecto es considerable. Sin embargo, al mismo tiempo que se realiza esta afirmación, no puede negarse que todavía no son suficientes los diagnósticos que se poseen, sino que aún resultan incipientes. De ello surge la necesidad de producir otros más precisos sobre el tramo (Tedesco y López, 2001; Braslavsky, 2001), fundamentalmente centrados sobre aquellos aspectos vinculados con el "núcleo duro" para la concepción de todo cambio en este nivel, a saber:

- La discusión y la definición acerca de los sentidos de la educación media en nuestro país, en el marco de una mirada hacia la sociedad y hacia el interior del sistema educativo.
- El mundo de las representaciones de los actores involucrados; las concepciones sobre el cambio que la mayor parte de ellos sostienen, explícita o implícitamente; la transformación de las prácticas institucionales cotidianas, así como de las condiciones materiales que deben acompañar los cambios de representaciones y de prácticas.

- Los modelos institucionales y pedagógicos más adecuados y pertinentes a los sentidos que se definan para este nivel.
- Los actores que deben participar en el diseño y puesta en acción de las estrategias de innovación y los límites que cada opción plantea, así como los tiempos implicados para ello. El problema de la temporalidad, como veremos más adelante, plantea aquí algunos problemas que es necesario considerar de modo particular.

2. Modos de circulación del conocimiento en la institución de nivel medio

Queremos destacar el siguiente hecho: la escuela media constituye un espacio y tiempo en el que el conocimiento aparece formalizado centralmente en las propuestas curriculares y de enseñanza, que toma forma básicamente como "la asignatura Historia" (o Lengua y Literatura, Matemática, Música, Química, Educación Física, Lenguas Extranjeras, etc.) o "la materia de tal o cual profesor".

Sin embargo, deseamos llamar la atención sobre otros modos en que el conocimiento circula en la institución, algunos de ellos a través de vías más "invisibles", vinculadas con la organización institucional de este nivel. Estas vías contribuyen a conformar y consolidar una relación con el conocimiento; en otros términos, un vínculo particular con éste que los alumnos, y también los docentes, establecen a partir de las experiencias cotidianas en la institución.[3]

Esto, que en principio puede parecer abstracto, encuentra en las propuestas curriculares del nivel, modos concretos y específicos de traducción. En él se pretende enseñar las ecuaciones y logaritmos, la historia de la civilización occidental y, en particular, de nuestro país, los clásicos de la literatura y la producción de textos escritos y orales, los principios de los elementos que componen los cuerpos y las leyes de la física, las preocupaciones que distintos filósofos se han planteado en relación con los problemas existenciales del hombre, para mencionar sólo algunos de los muchos aprendizajes que se espera tengan lugar. Pero, aun más, también se aspira a que en la escuela media se aprenda un modo particular de relación con los pares y los adultos en un

momento en donde tiene lugar, por excelencia, el pasaje de lo privado a lo público, de lo familiar al mundo externo, de la infancia a la adultez. Si bien la relación con la autoridad viene teniendo en toda la escolarización un tratamiento específico, nunca se pone tanto en juego como en este nivel por la etapa que atraviesan los adolescentes y jóvenes que a ella asisten.

Ahora bien, ¿cuáles son algunas de las críticas más fuertes que se hacen en relación con la escuela media? En los aspectos más generales, frecuentemente se menciona que es un nivel que no ofrece al conjunto de los alumnos que a él asisten un espacio escolar en el que encuentren ya sea un desafío para continuar sus aprendizajes vinculados con aspectos cognoscitivos, ya sea que les ofrezcan experiencias sustantivas en la formación para el ejercicio de la ciudadanía y para el desarrollo de la vida en la sociedad.

Las visiones más extremas hablan de la desvinculación de los adolescentes del conocimiento y del aprendizaje, de sus compañeros, profesores y, en definitiva, de la institución escolar. Alumnos "desenganchados" de la escuela y de los profesores, poco sentido de pertenencia a la institución a la que se asiste, desvalorización del trabajo intelectual, son algunas de las expresiones que adoptan las críticas.[4]

En relación con el conocimiento, aparecen también frecuentemente juicios que no son exclusivos de este nivel, pero que adoptan en él expresiones más extremas, vinculadas con la falta de sentido del conocimiento que se enseña, estrechamente relacionada con la fragmentación, la descontextualización, su ahistoricidad (Poggi, 1995), su falta de atractivo en relación con los intereses de los adolescentes y jóvenes y su fuerte desvinculación con respecto a los desafíos futuros de dichos jóvenes.

Sin duda, los aspectos más estrechamente vinculados con el conocimiento escolar podrían directa e inmediatamente ser entendidos como una crisis del currículum de la escuela media. Sin embargo, deseamos llamar la atención sobre el hecho de que para que esto pueda ser considerado efectivamente así, nos vemos obligados a pensar la trama en la cual se articula esta crisis. Dicho esto en otros términos: el currículum, el conocimiento que éste vehiculiza y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela media solicitan reflexiones, requieren actualizaciones e innovaciones. Sin embargo, es importante anticiparlo, el cambio en los aspectos estrictamente curriculares (y particularmente en

las prescripciones, es decir, en el currículum prescrito) es lo que los expertos consideran una tecnología blanda en los procesos de transformación. Esto es, cambiar una propuesta curricular y prescribir otra nueva resulta, si no sencillo, por lo menos de los aspectos que solicitan menor grado de complejidad. Sin embargo, un cambio real en el vínculo con el conocimiento, lo cual supone una modificación efectiva de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, es uno de los procesos más complejos a los que este nivel está enfrentado.

Esto es así porque en la escuela media (aunque no sólo en ella, pero tal vez de modo más acentuado) no sólo el currículum transmite una particular relación con el conocimiento sino que esto también además lo hacen un conjunto de aspectos, entre los cuales merecen nombrarse: el "formato" organizacional, es decir, el modo en que la institución escolar de este nivel se organiza; las condiciones laborales que definen la pertenencia a la institución por parte de los profesores (condiciones que constituyen, a la vez, una trama material y simbólica); las tradiciones del nivel y de los profesores que lo conforman, que atraviesan tanto la formación docente inicial como la continua; las culturas profesorales que se han conformado a partir de largos procesos de desarrollo del nivel, siendo la cultura individualista y la balcanizada las más características en este nivel (Hargreaves, 1996).

Para dar cuenta de la afirmación anterior quisiéramos partir de la siguiente hipótesis: existe una articulación entre las formas organizativas que la institución escolar adopta y los formatos curriculares con los cuales se "llena" de contenido, aun cuando estas dimensiones no siempre hayan sido pensadas de forma integral. Ambos aspectos, aunque pueden permanecer disociados en los abordajes conceptuales de las instituciones y en su gestión cotidiana, están, de hecho, articulados en las prácticas.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva esta hipótesis general adopta en el nivel medio la siguiente especificación: *es el nivel medio es una forma paradigmática de la escuela moderna, caracterizada por una combinación particular de organización taylorista y burocrática y, al mismo tiempo, de "sistemas débilmente articulados o anarquías organizadas", forma que se articularía con la organización curricular disciplinaria parcelada y fragmentada que ha caracterizado el currículum de este nivel, fundamentalmente durante el siglo xx.*

Expliquemos brevemente algunos elementos presentes en esta hipótesis. Como ya es sabido, la "organización científica del trabajo", o en otros términos, la concepción taylo-fordista, supone una modalidad de gestión y producción en el ámbito empresarial que se sustenta en la división social y técnica del trabajo, en la separación entre trabajo intelectual y manual (o entre quienes toman decisiones y los que las ejecutan) que concluye en una política de fragmentación de los puestos de trabajo cuyo ejemplo paradigmático es la cadena de montaje en la industria automovilística. Esta organización se complementa con un refuerzo de los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad, que encuentran una articulación con el desarrollo de las burocracias estatales (y la escuela media es también un ejemplo de éstas) conformadas al tiempo que se consolidan los Estados nacionales. Este proceso de separación entre tipos de trabajo y de descualificación en uno de ellos y de atomización de tareas se reproduce también en el ámbito educativo a través de diferentes mecanismos: la separación entre planificadores y ejecutores, la constitución de cadenas jerárquicas de mando y autoridad con responsabilidades diferenciadas y, en consecuencia, el menor grado de responsabilidad en algunos agentes.

El funcionamiento burocrático se pone de manifiesto, fundamentalmente, en la relación de cada institución con el resto del sistema educativo: relación con supervisores y otras autoridades, vinculación con los organismos y dependencias de gestión política y administrativa. Pero conlleva además en la conceptualización de la burocracia la exigencia de una especialización del saber con reglas propias de producción de éste, externas al conocimiento mismo, y orientado por criterios propios a las necesidades económicas y de legitimación de la autoridad estatal, lo que conducirá a la "jaula de hierro del especialismo" (Terrén, 1999).

Frente a las concepciones que subrayan la racionalidad de la organización, otras corrientes destacan otros tipos de *racionalidades*, tomando como ejemplo el de las anarquías organizadas[5] o sistemas débilmente articulados. Estamos entonces confrontados a un modelo de funcionamiento organizacional complejo que caracteriza la escuela media, en el que puede encontrarse una combinación particular de modelo formal jerárquico y burocratizado, con fragmentación de tareas y responsabilidades, pero al mismo tiempo con "islas" de funcionamiento con relativa auto-

nomía (en las instituciones y, a su vez, en el interior de ellas) y débilmente articuladas entre sí.

No es casual, en este sentido, que el currículum de la escuela media responda desde la formulación a esta especialización, que toma en las propuestas curriculares un formato de división (especialización divisiva, en términos de Young) que caracteriza los currículum tipo colección: asignaturas claramente delimitadas y separadas entre sí (Bernstein, 1988). Es en el pasaje de la escuela primaria o básica a la secundaria que se fortalece la rigidez de las formas de clasificación y compartimentalización, a partir de la presencia de los distintos docentes, que contribuyen a la toma de conciencia sobre la división del trabajo entre profesores, y de la prioridad que se da a los conocimientos ya elaborados y a los problemas recibidos como tales (a diferencia de la prioridad sobre los modos de aprender y sobre la definición misma de los problemas).

En otros términos, el currículum por disciplinas, en el caso de la escuela media y por lo menos en la concepción disciplinaria que subyace a éste, termina de configurarse como un *currículum de tipo colección o "puzzle"* con fuerte división, demarcación y aislamiento entre las disciplinas escolares, que favorece:

- ciertas representaciones de la cultura que la escuela transmite, a saber, las disciplinas mayormente vinculadas con el trabajo "intelectual" y aquellas otras relacionadas con el trabajo "manual" o con la actividad "física", como si en estos últimos casos no se pusieran en juego esquemas cognitivos;
- la ausencia de inserción del conocimiento que se transmite en un proceso de construcción histórico y social;
- la pretensión de cierta neutralidad ideológica con la que se cubre el saber escolar, ajeno a disputas y controversias tanto epistemológicas como sociales que velan u ocultan jerarquías de conocimientos;
- la reducción del conocimiento a aquello que se considera conocimiento evaluable, eventualmente medible (siendo esto último más reductor aún);
- la inflexibilidad en el funcionamiento organizacional (espacios, tiempos y recursos, definición de condiciones laborales);
- la transmisión de un modelo pedagógico y una propuesta

de enseñanza, en los que se priorizan la reproducción de contenidos ya elaborados por sobre el aprendizaje de la historia de los modos de producción del conocimiento y de una primera aproximación a algunos procedimientos propios de la construcción de saber en cada campo.

Como rápidamente se deduce de la hipótesis ya planteada, no puede diseñarse una transformación del currículum del nivel si al mismo tiempo no se introducen modificaciones en aspectos sustantivos de la organización institucional del nivel. Como ya ha sido puesto de manifiesto por diversas corrientes, el currículum es una *invención*, social, histórica y culturalmente contextualizada, con poder para identificar, designar y diferenciar aquello que va a ser enseñado en las aulas. Numerosos autores (Apple, Bernstein, Goodson, Young, entre otros) han señalado que en el proceso de construcción de las propuestas curriculares pueden discernirse, en forma particular, las numerosas batallas y peleas (sociales, políticas, económicas, culturales) para determinar los procesos de selección, organización, distribución y evaluación del conocimiento que el currículum deberá integrar. En este sentido, "lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales" (Goodson, 1995). El currículum debe leerse, de este modo, desde el poder que tiene para designar aquello que debe incluirse en las propuestas de enseñanza, en las instituciones y en las aulas.

La pregunta que corresponde formularnos a partir de lo expresado hasta aquí es si la articulación entre forma organizativa y organización curricular constituye por sí misma un problema. Una respuesta que permita superar esta problemática supone pensar en la articulación, consciente, buscada y deseada, de prácticas que remiten a ambas dimensiones. Por otra parte, dicha articulación viene a dar cuenta de la dificultad de introducir cambios sólo en alguna de ellas. No se pueden modificar las prácticas docentes si no se alteran de algún modo las prácticas institucionales; no se pueden afectar las estructuras y estilos de funcionamiento institucional de las escuelas si no se interviene en los problemas del aula y del aprendizaje; tampoco se pueden cambiar las prácticas institucionales y del aula si no se modifican simultá-

neamente, por un lado, las condiciones materiales, y por el otro las creencias, los valores, las representaciones de sus actores, los que determinan sus modos de actuar. Y todo lo anterior está implicado si se pretende modificar en forma sustantiva el conocimiento que se pone en juego en la escuela secundaria.

Las dificultades no vuelven imposible el cambio, pero sí exigen pensar y articular tiempos cortos y largos, el cuestionamiento de aquello que se da por "dado" y que se ha naturalizado, el sostenimiento y preservación de las prácticas que se consideran valiosas, el renunciamiento a cambiarlo todo desde el inicio (aun cuando tampoco se puede pensar, como lo hemos afirmado ya, en intervenir sólo en una de las variables), la inclusión de las necesarias reformulaciones que una propuesta tendrá, en la medida que se da, con respecto a ésta, una apropiación colectiva de las orientaciones principales del cambio.

Esperamos haber sido lo suficientemente explícitos al poner en evidencia y fundamentar la articulación tejida entre organización escolar y currículum, en el caso particular de la escuela media. Por ello no debe extrañarnos la complejidad de lo que está en juego al pensar y diseñar cambios curriculares.

En consecuencia, para concluir este apartado, es importante enunciar el conjunto de las articulaciones presentes cuya trama es necesario pensar para modificar el currículum en la escuela media:

- La organización institucional de la escuela media, con una particular organización del espacio y del tiempo, definidos para el caso de los espacios por la diferenciación, regionalización y especialización, y para el caso de los tiempos, por la uniformidad, fragmentación y organización estática (Poggi, 2002).
- Los modelos y métodos pedagógicos (organización de la enseñanza y ritmos para el trabajo académico impuestos también por un tiempo sumamente fragmentado).
- La definición de las condiciones materiales del trabajo docente en el nivel (asignación por horas cátedra y sólo tiempo previsto para "clases frente a alumnos") que determinan, en la mayoría de los casos bajos grados de pertenencia e identificación con una institución y con su proyecto educativo.
- Las culturas profesorales hegemónicas en el nivel, en particular la individualista y la balcanizada (Hargreaves, 1996).

- Desde la perspectiva de los alumnos, la falta de sentido de los aprendizajes, favorecida por una concepción fragmentada y descontextualizada del conocimiento escolar.

3. Del currículum fragmentado a una concepción integrada

Una disciplina supone la organización y delimitación de un "territorio" de trabajo, con un objeto de estudio, un marco conceptual y unos procedimientos y metodologías específicos (Torres, 1998). También puede definirse como una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, una modalidad de investigación y una estructura conceptual (Becher, 2001). Es importante señalar que las disciplinas no pueden pensarse en forma aislada sino en el interior del campo científico en el cual ocupan espacios diferenciales según relaciones de jerarquía y poder.[6]

La tendencia a la diferenciación de los territorios disciplinarios se ha profundizado a partir del siglo XIX y más aún en el XX, no sólo por el avance y la especialización del conocimiento en sí mismo sino por las exigencias planteadas por el proceso productivo que acompañó la industrialización creciente en los países europeos. Las transformaciones en los campos disciplinarios ocurren, básicamente, a partir de dos tipos de situaciones: una mayor delimitación dentro de los contenidos ya tradicionales de un campo determinado ya consolidado o como resultado de integraciones, fusiones o reacomodamientos de parcelas diferentes que comparten un mismo objeto de estudio.

Ahora bien, es necesario destacar la diferencia entre el conocimiento académico y el conocimiento escolar que se formaliza en una propuesta curricular. Esta última supone una construcción específica, para un ámbito determinado –un nivel o modalidad del sistema educativo, sus instituciones educativas y las aulas–, con ciertas reglas propias de producción y de reproducción. Sin embargo, parece haber un cierto isomorfismo entre las disciplinas específicas de la formación académica y/o profesional que tiene lugar en la educación superior universitaria y las disciplinas que conforman un currículum para la escuela media. Aun más, como ejemplo de esto podemos señalar que la tradición

curricular en este nivel no puede compararse con la de otros (inicial y primario) ya que en este caso el currículum se reduce, en la mayoría de las situaciones concretas y desde un sentido estricto del término, a un plan de estudios que contiene una enumeración de las asignaturas (no siempre disciplinas, por otra parte) y los contenidos mínimos que las conforman.[7]

Es decir, en los campos de conocimiento, en los contenidos que se incluyen en ellos y en los formatos curriculares pueden encontrarse mayores puntos de contacto entre las tradiciones del nivel medio y de la universidad que entre dicho nivel y el resto de los niveles que integran un sistema educativo. Puede por ello afirmarse que la asignatura es el principal punto de referencia en la tradición de la escuela media: el profesor es identificado y se relaciona con los alumnos a través de la especialidad de la asignatura que tiene a su cargo. A su vez, no puede omitirse la jerarquización presente entre éstas, ya sea a partir de las cargas horarias diferenciadas, sea por la presencia o por la ausencia a lo largo del plan de estudios o a partir de la conexión entre ciertas asignaturas y exámenes externos.[8]

Para Young (1995), la especialización puede ser entendida en dos planos diferentes: el de la especialización del trabajo y el del saber en el currículum, bajo formas de saber codificado en disciplinas. En el caso de este último, Young formula una interesante distinción conceptual entre "especialización divisiva" y "especialización conectiva". Desde el primer concepto sólo cabe una alternativa, en términos de propuesta curricular, basada en las divisiones académico-profesionales y en el aislamiento y fragmentación de asignaturas y/o áreas. Es más, tiende a constituirse, afirma el autor, en una forma defensiva y conservadora de organizaciones curriculares. Esto ocurre aun cuando las ideas de los especialistas y docentes que elaboran las propuestas curriculares puedan ser revolucionarias en el interior del propio campo. Es esta especialización divisiva la que ha caracterizado la organización curricular en el nivel medio.

Por el contrario, la especialización conectiva se sustenta en un modelo de conocimiento (y, en consecuencia, de propuestas de enseñanza y de concepción de aprendizaje) que debe tender a combinar, simultáneamente, la unidad del sistema educativo y de sus instituciones, con la diversidad de oportunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se vuelve prioritaria la búsqueda

de nuevos modos de combinar y organizar los conocimientos escolares. Allí es donde las concepciones de currículos integrados encuentran espacio para su desarrollo.

Es importante aclarar que la integración en el currículum no necesariamente significa la supresión de las disciplinas. En este sentido se diferencia de una concepción de currículum interdisciplinario. La interdisciplina puede ser vista, entre las variadas definiciones que sobre ella existen, como la interrelación de diferentes campos de conocimiento con finalidades de investigación o de solución de problemas, unas y otras vinculadas con la producción de conocimiento (Torres, 1998). En este sentido y desde una concepción estricta de la interdisciplina, es bastante difícil asegurar en la escuela media tal concepción curricular.

Existen no sólo diferentes argumentos para sostener una concepción integrada del currículum en la escuela media, sino diferentes modos de entender dicha integración. Analicemos, en primer término, algunos *argumentos*, los cuales se enmarcan en diferentes perspectivas.

a. Argumentos epistemológicos

La enseñanza de concepciones integradas de campos del saber escolar puede permitir la superación tanto de la fragmentación como de la descontextualización del conocimiento escolar y facilitar que los alumnos aprendan a analizar problemas desde los aportes y puntos de vista de varios campos de conocimientos. Asimismo, puede contribuir a pensar interdisciplinariamente (aunque no creemos que la interdisciplina, como ya lo hemos afirmado, pueda tener lugar en la escuela media). En este sentido, el abordaje de contenidos que se encuentran en las fronteras de las disciplinas puede ser planteado desde esta concepción, lo que de otro modo quedaría fuera del tratamiento curricular. Desde esta perspectiva, se quiebra una concepción lineal para abordar la relación entre el conocimiento académico (o científico), el social (llamado en ocasiones conocimiento cotidiano) y el escolar, los cuales no pueden ser considerados como campos independientes y sin conexión.

Se trata de una relación compleja. Por un lado, el conocimiento escolar puede tomar como referencia el conocimiento de las ciencias, aunque no siempre es así (de hecho algunas disciplinas han sido "escolares", es decir, han formado parte de propuestas

curriculares de distintos niveles, antes de ser científicas o universitarias); también determinadas prácticas sociales se constituyen en referencia para la producción del conocimiento escolar. Por otro lado, entre el conocimiento social y el escolar no siempre existen barreras claramente delimitadas, ni epistemologías incompatibles entre sí, aun cuando haya todavía una fuerte discusión en torno a las explicaciones para interpretar las transiciones de uno a otro.

b. Argumentos sociológicos

Una de las mayores críticas que se viene formulando a la alternativa disciplinar en la escuela media se relaciona con el hecho de que ofrece visiones reificadas de la sociedad. En otros términos, el mundo aparece presentado de modo que se vuelve difícil captar las intervenciones de las personas y de los procesos sociales en su conformación. Se presentan los mundos de la naturaleza y de lo social como "mundos naturales" y, en consecuencia, ahistóricos, sin actores que participan de su configuración –o sólo ligada a determinados "personajes"–, sin conflictos ni controversias. Esta visión coadyuva en gran medida con el hecho de que los actores se vuelvan refractarios a su transformación. La integración curricular puede contribuir tanto a considerar las intervenciones humanas desde muy diversos puntos de vista, como volver más visibles los valores, los intereses y las ideologías presentes en las cuestiones sociales y culturales. Desde otra perspectiva, el conocimiento escolar debe ser analizado tanto desde una dimensión "local" como desde otra más "universal", en los aspectos relativos a las formas de construir significado, de pensar, actuar y experimentar el mundo.

c. Argumentos vinculados con la dinámica de la institución escolar

Las propuestas curriculares integradas requieren y favorecen la colegialidad en la institución. Anteriormente hemos mencionado las culturas profesorales hegemónicas, por lo menos tendencialmente, en la escuela media. Por un lado, el individualismo (caracterizado por el aislamiento profesional de los profesores, en donde el espacio privado del aula y los propios alumnos terminan por convertirse en la principal fuente de retroalimentación sobre la tarea; lo que tiende, en consecuencia, a generar

estrategias conservadoras, que aun desde concepciones innovadoras de la enseñanza encuentran el "techo" de la experiencia individual); por el otro, la balcanización (caracterizada por la relación entre colegas a través de pequeños y selectos grupos, en donde las relaciones entre éstos es muy débil; la departamentalización puede contribuir a la conformación de esta cultura) (Hargreaves, 1996). Pero en uno u otro caso, lo que se obstaculiza es una concepción integrada no sólo del conocimiento sino de la institución misma, tanto con la consecuente falta de pertenencia a la escuela media y con un escaso compromiso con una visión global de la institución, como con el proceso integral de formación de los alumnos[9]. Una cultura de la colaboración o de la colegialidad[10] no anula de por sí la individualidad (que no es lo mismo que el individualismo): sujetos individuales y colaboración no son contradictorios; tampoco significa una cultura del consenso impuesto, pero sí supone entender que el mejoramiento de la enseñanza es una cuestión colectiva, en la cual los profesores no terminan nunca de aprender y para la cual requieren ayuda externa en por lo menos, dos sentidos: externa al aula e interna a la institución, y externa a ésta. El trabajo integrado en relación con el conocimiento escolar exige la conformación de equipos cuyas discusiones giran en torno a los sentidos de las experiencias formativas que se ofrecen a los alumnos. Esta cultura aunque podría ser considerada un prerrequisito para las concepciones curriculares integradas es, en la realidad de nuestras escuelas, un punto a construir y no una condición de partida.[11]

d. Argumentos vinculados con el alumno y la experiencia escolar

Como ya lo hemos afirmado anteriormente, uno de los problemas que afectan más a la actual escuela media es la falta de sentido que los alumnos tienen en relación con los contenidos que deben aprender. No se trata aquí de caer en la simplificación que sustenta la afirmación "es necesario atender a los intereses de los alumnos", porque el principal problema que esto plantea es la perspectiva reduccionista a la que ella puede conducir. La comprensión del desarrollo cognitivo y psicológico, si bien puede constituir un marco, no puede determinar por sí sola la oferta de contenidos que efectivamente debe ser relevante desde la doble articulación de las dimensiones social y subjetiva[12]. Por otra

parte, la integración curricular favorece más la relación, aunque sin forzarla arbitrariamente, con cuestiones y problemas más prácticos; estimula el análisis de problemas más complejos y, en este sentido, puede resultar más interesante para los alumnos y promover un mayor desafío intelectual de éstos con el conocimiento. Apunta en este sentido tanto a una concepción más rica, como más flexible del currículum al pretender ofrecer una propuesta más unificada de la experiencia escolar (Braslavsky, 2000).

Analicemos a continuación diferentes formas que puede adoptar la *integración curricular*. A sabiendas de que puede ser tanto una noción atrayente como ambigua y elusiva, el currículum integrado aparece bajo modelos diferentes, no excluyentes entre sí. Tomaremos aquí, de modo particular, dos de ellos: un *modelo dicotómico*, en el cual la integración y la especialización aparecen como cada uno de los polos, y una *tipología de integración* multidimensional, en la cual se presentan, precisamente, distintos modos de integración (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). Nos referiremos muy brevemente a cada uno de ellos.

Modelo dicotómico

Frente al currículum de colección, al que ya hicimos referencia, el integrado supone que las fronteras entre asignaturas son más débiles y difuminadas. Es importante señalar que la integración puede darse en el interior de cada materia y a través de ellas. Implica las siguientes cuestiones: 1) se debe producir un pasaje del cierre a la apertura del contenido escolar; 2) deben buscarse ideas relacionales, principios generales con un alto nivel conceptual (y no mediante temas pragmáticos, o conexiones artificiales) que puedan ser abordados desde distintas asignaturas; 3) se alteran las relaciones y jerarquías entre los profesores y, con ello, se modifican la autoridad y el control característicos de la institución educativa, y se afecta también el modelo de transmisión pedagógico; 4) es necesario la existencia de un alto grado de consenso ideológico entre los profesores sobre las ideas relacionales y los principios generales en torno a los cuales trabajar la integración; 5) se deben anticipar y discutir criterios de evaluación claros y distintivos (Bernstein, 1988).

La propuesta de un currículum integrado involucra, en el sentido que se viene trabajando, tanto aspectos filosóficos como políticos, al proponer la dilución de ciertas barreras entre el conoci-

miento escolar y el no escolar (conocimiento social), entre el académico de alto rango y el práctico de bajo rango. Sin embargo, la polarización extrema presenta dos riesgos. Uno, creer que el currículum especializado o el integrado constituyen, respectivamente, el ejemplo paradigmático de la mala y de la buena práctica en los aspectos curriculares. Otro, se relaciona con el hecho de que cuando en la práctica no pueden satisfacerse todos los requisitos planteados por Bernstein para un currículum integrado aparece como una intención fracasada (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). Para ello, modelos de *continuum* pueden abordar gradaciones de diferentes aspectos en los que se pone de manifiesto algún grado de integración entre las disciplinas escolares.

Tipologías de integración

Las tipologías permiten pensar la integración en múltiples dimensiones diferentes y con variados grados de complejidad. Case[13] distingue la integración en los siguientes aspectos:

En cuanto a las formas de integración:

- Contenidos escolares (como por ejemplo, las nociones de sistema, cambio, interacción, diversidad en diferentes asignaturas).
- Habilidades cognitivas (las particularidades de la escritura en las ciencias biológicas, por ejemplo).
- Principios subyacentes a la elaboración de una propuesta curricular (formación para la ciudadanía, por ejemplo).

En cuanto a las dimensiones:

- Horizontal (entre contenidos de distintas asignaturas en un momento determinado del proceso de escolarización).
- Vertical (en los contenidos a lo largo del proceso de escolarización).

En cuanto a los objetivos:

- Abordar temas difíciles de plantear sólo desde una asignatura para desarrollar visiones más amplias.
- Reducir la redundancia de ciertos contenidos, contribuyendo a su integración y contextualización.
- Promover otro tipo de relaciones entre los profesores de una institución.

A partir de estos aspectos Case plantea diferentes modos de integración, que no están situados en un *continuum*, sino que reflejan las diversas posibilidades, sin que una de ellas sea mejor que las otras:

- Fusión de contenidos escolares enseñados hasta el momento por separado.
- Inserción de un contenido en un conjunto más amplio.
- Correlación entre contenidos que se siguen enseñando por separado.
- Articulación de conceptos, actitudes y habilidades intelectuales a través de contenidos que se enseñan por separado.

El autor mencionado alerta sobre el hecho de que no todos los contenidos deben diseminarse en diversas asignaturas, sino que para algunos de ellos es pertinente la inclusión en los límites de una disciplina, y afirma también que no todas las combinaciones de contenidos necesariamente aseguran la coherencia curricular. Sin embargo, el abordaje de la problemática entre profesores obligará a revisar no sólo la necesidad de articulación e integración entre asignaturas sino, además, requerirá que cada profesor se plantee esta cuestión en el interior de la propia.

4. Algunas implicaciones para los profesores y los alumnos

Es importante señalar que, en la escuela media argentina, los profesores que en ella se integran, en términos generales no han sido formados para comprender el sistema educativo como tal (es decir como *sistema* y lo que esto implica desde la perspectiva del alumno que transita por él); que la formación inicial de dichos docentes se ha focalizado centralmente en el desarrollo de la disciplina elegida (y muy poco en los aspectos que hacen a la *enseñanza de los contenidos* de tal o cual disciplina); que el trabajo en instituciones del nivel tiende a fortalecer una mirada parcelada hacia el alumno, expresada en términos de qué contenidos ha aprendido éste en tal o cual asignatura, qué calificaciones obtuvo para promover o no tal materia (y no una *mirada integral hacia el proceso* que el alumno desarrolla en el interior de la escuela); que la capacitación, o formación docente continua, nuevamente se centra en los contenidos disciplinarios (y tampo-

co articula en general *problemáticas vinculadas con otros niveles* o el tratamiento de los problemas de *la enseñanza en contextos situados*); que, como lo hemos dicho, la propuesta curricular en el nivel medio se ha reducido al establecimiento de planes de estudio (y no existe en él una *tradición curricular* asentada sobre la discusión en torno a los problemas de la enseñanza y no sólo sobre los contenidos que la prescripción puede incluir); que las condiciones laborales que definen el vínculo profesional con la institución están en conformidad con la concepción de la institución a la que se integran y con la concepción de conocimiento que se transmite (cuestión que ya hemos abordado).

Quedan delineados, en el largo párrafo anterior, algunas de las cuestiones sobre las que una propuesta de integración curricular debe, en consecuencia, intervenir. Algunas de ellas pueden ser punto de llegada luego de un proceso (aspecto sobre el cual volveremos inmediatamente); otras son requisitos de partida, a saber, una modificación en las condiciones laborales docentes sin las cuales un cambio en la organización institucional y una modificación de aspectos sustantivos del currículum no pueden tener lugar.

Por otra parte, se trata también, en las nuevas prácticas curriculares que se generen, de alterar la relación del docente con el currículum, incluyendo una concepción que integre las nociones de herramienta, de problema y de hipótesis de trabajo. Sin duda, toda propuesta curricular constituye una herramienta de trabajo para el docente, pero ocurre, tal vez más a menudo de lo que sería deseable, que los materiales presentan mucho más aquello que tienen de herramienta (la cual a su vez se termina decodificando como una receta) y omiten las explicaciones relativas a los problemas que pretenden resolver, vinculados con el tipo de conocimiento que se pretende favorecer y con las actitudes que se desea impulsar.

En consecuencia, no se trata en el caso que estamos abordando de "aprender" otro currículum, al que hay que obedecer (el currículum integrado), sino disponer uno con el que aprender, esto es, una propuesta que altere sustancialmente la relación currículum-profesor y, con ello, también la relación profesor-conocimiento. ¿Cuáles podrían ser algunas de las características que se orienten a la transformación de esta relación? Siguiendo a Contreras Domingo[14] (quien recupera, a su vez, aportes valiosos de Stenhouse), podemos enumerar algunos rasgos:

- Expresar la naturaleza del problema educativo que se desea abordar y las hipótesis de actuación. La pretensión no supone la definición exhaustiva de los comportamientos o de los contenidos que los alumnos deben poner de manifiesto en términos de resultados de aprendizaje, sino las formas básicas de actuación del docente.
- Desarrollar principios de actuación que permitan orientar en cada caso sobre la elección de la estrategia más adecuada para cada circunstancia concreta. Un principio no indica aquello que debe realizarse de manera exacta, sino que pone en evidencia la lógica con la que hay que actuar, ya que formula modos básicos de proceder. Se trata entonces de ofrecer orientaciones metodológicas, no recetas para la actuación.
- Ofrecer selecciones de contenidos, de materiales y de propuestas de secuencias didácticas que se formulan como problemáticos y en donde la integración quede explícitamente planteada.

Tanto en la formación docente inicial como en la continua, y para asegurar formas de integración curricular, los diferentes campos disciplinarios, o más aún, los actores que los representan (profesores, especialistas curriculares, didactas y académicos/científicos) deberían considerar la importancia de las siguientes cuestiones:

- La integración puede contribuir a conformar un proyecto global de conocimiento, una relación con el mundo en la que cada uno de los campos del saber participa desde su peculiar recorte y desde el modo específico en el que se construye conocimiento en él. Cada disciplina no reenvía a un mundo distinto; todas contribuyen a la inteligibilidad del mundo.
- La posibilidad de la transformación de las propuestas curriculares y los modelos pedagógicos debe ser entendida como resultado de procesos de construcciones sociales e históricas, hasta cierto punto arbitrarios.
- El encuentro entre campos afines caracteriza las fronteras de muchas disciplinas; en consecuencia, del encuentro entre campos "vecinos" puede nacer un mestizaje en torno a problemáticas que conciernen más de una disciplina. En

relación con esto, la resolución de una gran cantidad de problemas complejos en diferentes campos ya no disciplinarios (de la sociedad, la salud, el medio ambiente, la tecnología, las comunicaciones, el urbanismo, etc.) exigen la movilización de contenidos que corresponden a numerosas disciplinas. Si bien muchos de estos problemas no tienen en sentido estricto resolución dentro del ámbito escolar del nivel medio, sí es éste un ámbito adecuado para el abordaje de los diversos aspectos que están involucrados en la constitución de tales problemas (aspectos relacionados con cuestiones tanto conceptuales como valorativas).

Queremos también dejar explicitadas algunas implicancias de los planteos aquí desarrollados, relativas a los alumnos que asisten a la escuela secundaria. Con respecto a los adolescentes y jóvenes nos parece importante señalar dos aspectos en los que las propuestas de currículos integrados se vinculan con el aprendizaje del *oficio del alumno*[15] cuando acceden a la secundaria (Poggi, 1997).

El acceso a la escuela de nivel medio plantea a los alumnos un doble aprendizaje, que excede el de cada asignatura y sobre el cual se presta poca o nula atención. Por un lado, el aprendizaje de las reglas de juego institucional (algunas de ellas implícitas, otras claramente explícitas), los códigos, las costumbres, las formas esperadas de actuación en la escuela (saber - hacer) que corresponden tanto a las reglas propias de la cultura de cada establecimiento escolar como a las que se vinculan con la cultura académica del nivel y las culturas profesorales correlativas. Por el otro, la relación con el conocimiento (Charlot, 1997), que se configura sin dudas a partir de los aportes que diferentes asignaturas pueden realizar (desde el abordaje de su propio objeto, hasta una aproximación a las metodologías específicas de producción del conocimiento), pero también desde el clima institucional que se genera en cada escuela, lo cual requiere plantear desde otras perspectivas el funcionamiento cotidiano de la institución.

Al respecto es necesario dejar abierto aquí, aunque no profundizaremos el tema, la cuestión de la normativa y la convivencia en la escuela secundaria (Barrère, 1997; Rayou, 1998). No es posible que los aprendizajes de los alumnos tengan lugar si no se produce al mismo tiempo una socialización en las normas

institucionales, por un lado, y sin reconocer y dar significado a las normas propias del pensamiento, por el otro. En muchas ocasiones, en la escuela secundaria se presta mayor atención, y tiempo, a los aspectos normalizadores de la convivencia, que terminan por desplazar a un segundo plano el carácter emancipador de las normas de pensamiento, sin las cuales no se puede aprender (Poggi, 1997). Este aspecto, conformando la relación de conocimiento que la escuela secundaria debe contribuir a formar, está lejos de merecer la atención que hoy debería requerir y al que las cuestiones curriculares deberían remitir. Ni una estructura autoritaria, ni otra con normas lábiles en donde se confunde lo democrático con la anomia, ayudan a los adolescentes a comprender los sentidos e importancia de la normativa para su proceso de formación intelectual y social. En este sentido, la autoridad de los adultos en la escuela secundaria se mueve en esa tensión compleja que se da entre la formación de sujetos autónomos y el sujetamiento del individuo en el orden de la cultura. Uno y otro polo de la tensión exigen refundar el sentido de las normas y de la convivencia en la escuela media.

5. Los problemas de la transición: de la escuela media actual hacia otras formas escolares

Para concluir este trabajo, nos parece interesante señalar, a modo de enumeración y sin pretensión de exhaustividad, algunos de los principales aspectos que deben ser considerados en la transición de la actual escuela media hacia otra organización institucional con su correlato curricular.

a. La importancia del reconocimiento de la historia y la tradición del nivel medio para redefinir una nueva forma escolar

Las reformas educativas que pretenden desconocer el peso de la historia y de las tradiciones en las que se inscriben los sistemas, sus niveles e instituciones, en general terminan si no fracasando, por lo menos, generando un conjunto de resistencias de considerable magnitud y alcance. Reconocer la historia, de cualquier modo, se inscribe en la tensión entre el enlace con el pasado, por un lado, y la innovación, por el otro. O, dicho en otras palabras, en la dinámica estabilidad-cambio.

El caso que nos ocupa, en que la obligatoriedad y la universalización de la escuela media hoy se planteen cada vez más como principios que sustentan las sociedades democráticas, exige considerar los nuevos requerimientos que plantea la incorporación de adolescentes y jóvenes que no accedían antes a este nivel y lo están haciendo en la actualidad. Esto de por sí requiere la revisión de las finalidades definidas para la escuela secundaria y los conocimientos que se espera que allí tengan lugar. El alumno que hoy habita las aulas ya no es más el adolescente o joven "medio" (en el sentido, aquí, del que responde a ciertas condiciones generales y "normales" que definen un grupo social y de determinada edad) que accedía en otros tiempos a la escuela secundaria; la heterogeneidad de experiencias, de conocimientos, de trayectorias escolares previas, de relación con el mundo adulto, etc., fuerza a romper un modelo homogéneo que caracterizó hasta ahora la escuela secundaria.

b. La generación de un contexto de confianza

Éste ha sido otro de los problemas que en el pasado han derivado también en resistencias hacia la modificación de las prácticas o, por el contrario, en la transformación de las instituciones educativas.

Reconocer los temores que pueden surgir en diversos actores sociales (entre los cuales podemos hacer referencia aquí, en relación con los padres y la sociedad en general, al del "descenso" del nivel educativo[16]; y en relación con los profesores, además del que se ha mencionado, a la amenaza de su identidad profesional) constituye un primer paso ineludible que debe ser abordado. Sin embargo, como afirmamos casi al inicio de este trabajo, si los actores principalmente implicados en el cambio (profesores, alumnos, padres, principalmente) no encuentran el sentido de éste ni se involucran con los obstáculos que vayan surgiendo en el proceso, promoverán a la larga un fortalecimiento de las concepciones más tradicionales y conservadoras de la escuela media. La confianza[17] se construye en sí misma como una experiencia (por lo cual no está garantizada a priori); tampoco puede ser confundida con la creencia ni con la irreflexividad. Por ello, la importancia de la confianza que debe generarse, como una vía para fortalecer el compromiso social con la escuela.

c. El problema de la temporalidad

En realidad es ésta una cuestión que subyace de modo más o menos indirecto a los puntos señalados anteriormente. Un modelo institucional y pedagógico que, en la Argentina, se constituye principalmente en el siglo XIX y se conforma en sus modos actuales en las primeras décadas del XX, no puede ser transformado en unos pocos años. Por ello, la negociación sobre las finalidades que la escuela media debe sustentar, la discusión sobre los actores que deben participar, los estilos y sentidos que se diseñen para la participación, los tiempos de la puesta en acción, son cuestiones clave a considerar.

El largo plazo constituye también un requisito si se piensa además en los cambios que también deben introducirse en la formación docente inicial de los futuros profesores, de modo tal que otras consideraciones sobre la institución, el alumno y la propia práctica puedan tener lugar.

La temporalidad, asimismo, atraviesa cada contexto particular en donde se despliegan propuestas concretas sobre la escuela media. Como lo mencionamos en las primeras páginas, sólo nos ocuparíamos de dejar planteadas algunas consideraciones generales sobre la problemática del conocimiento en la escuela media, dando cuenta de la compleja trama en la que se articulan. Pero, además, la complejidad también deviene de cada contexto concreto, de sus características y, nuevamente, de sus tradiciones. Al respecto creemos que es un error plantear tiempos homogéneos para diversas circunstancias geográficas, históricas, culturales e institucionales.

d. La modificación de determinadas condiciones "objetivas", a sabiendas de que son necesarias pero no suficientes, como un punto de partida

Puede resultar éste, tal vez, uno de los puntos más controvertidos. La primera pregunta que algunos actores sociales (no educadores) se hacen es por qué invertir más en educación en un contexto de fuerte restricción de los recursos públicos. Sin duda, esta pregunta requiere la respuesta de especialistas en el campo del financiamiento[18]. Pero desde el lugar de un educador no puede dejar de mencionarse el siguiente hecho: en aquellos países en donde la escuela media puede plantearse otras finalidades y otros desafíos y exigencias (y estamos pensando, fundamentalmente,

en los países europeos), las condiciones que definen la contratación de los docentes del nivel es, tendencialmente, por cargo y no por hora-cátedra[19]; el trabajo del docente no se plantea sólo como tarea frente a alumnos, sino que favorece otro tipo de pertenencia a la institución, otras modalidades de vínculo con los alumnos (a partir de tareas referidas al asesoramiento a grupos más reducidos, tutorías, etc.) y otra forma de relación con las autoridades y los colegas que integran una unidad educativa. Estas condiciones permiten, también, un grado de flexibilidad mayor en el uso de los espacios y en la organización de los tiempos institucionales. Así, la escuela media no queda reducida sólo a aquello que transcurre entre el horario rígido de entrada y de salida con un tiempo fragmentado, sino que empieza a convertirse en un lugar para estudiar fuera del horario escolar "estricto", en un lugar de encuentro entre pares, en un espacio en donde pueden tener desarrollo otras actividades propias de las culturas juveniles.

Por otra parte, en un contexto nacional que se caracteriza por la flexibilización laboral, cualquier intención de transformar sustantivamente la escuela media encuentra temores basados en hechos reales, genera dudas e incertidumbres sobre el sentido del cambio, remite a experiencias pasadas en donde éste se asentaba sobre el voluntarismo de algunos actores, en general los docentes. Es éste, en consecuencia, otro argumento para asegurar ciertas condiciones laborales, las cuales sin duda deben ir acompañadas de ciertas exigencias y requisitos que aseguren que las orientaciones de política educativa encuentren modos de traducirse en cambios reales de las prácticas educativas.

e. El conocimiento en profundidad de las concepciones y representaciones sobre el cambio de los distintos actores para intervenir en la dirección de las transformaciones de modo más pertinente

Algunos de los cambios que se derivan de los planteos abordados en este trabajo implican modificaciones en la concepción del conocimiento que se enseña; en la mirada hacia el alumno que escapa a la "norma" para plantearse un acercamiento a la singularidad de cada institución, aula y alumno; en la concepción de aprendizaje que forma parte de teorías implícitas o principios pedagógicos en estado práctico; en las concepciones de la evalua-

ción que se sustentan, por mencionar sólo algunos de los aspectos que será necesario conocer con mayor detalle. Se trata en consecuencia, de promover cambios que alteren la "estructura profunda" y no cambios de la "estructura superficial" de las dimensiones organizacionales y curriculares.

Por ello, desenmascarar las posibilidades y limitaciones que diferentes actores han construido sobre el cambio educativo[20] permite pensar de otro modo y con otras conexiones el propio cambio. En este sentido, puede resultar tan importante determinar qué aspectos deben ser innovados y las orientaciones sobre tales innovaciones, como preparar a los profesores para el cambio, fortaleciendo las capacidades requeridas para emprender una acción colectiva y la capacidad reflexiva sobre las propias prácticas.

f. Una propuesta curricular integrada como un punto de llegada y no como un punto de partida

Como lo hemos planteado anteriormente al tratar las diversas formas de la integración, ésta no debería adoptarse como una moda o eslogan, sino como un modo distinto de pensar la relación con el conocimiento y de abordar el problema de la falta de sentido de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela media. Por ello, por la trama compleja en la que se articula, creemos importante la instalación de procesos que, después de un tiempo, contribuyan a construir otra concepción de currículum en el nivel. Si fuera un punto de partida, la identidad profesional de los docentes se vería fuertemente amenazada (cuando no han sido formados para otra concepción que la que sostienen) y terminaría por obstaculizar la innovación o desarrollar un *como si* o ficción de ésta.

Por otra parte, se requiere también la redefinición de otros roles presentes en la organización escolar. Una propuesta de currículum integrado exige la presencia de un rol institucional responsable de la trayectoria escolar de los alumnos. Se trata de pensar, en consecuencia, en nuevos perfiles para los roles directivos en las instituciones de este nivel.

Una propuesta de currículum integrado apuesta a la presencia de contenidos culturales densos; en este sentido, ésta tiene que recoger la tradición de controversia cultural y los conflictos sociales que subyacen a ella. Si bien la densidad de la cultura

objetivada aparece representada a través de los contenidos de una propuesta, también es importante pensar en la densidad cultural de los mediadores (docentes, propuesta editorial y medios culturales). Dado que en un proceso educativo no se vehiculizan sólo los contenidos de la cultura objetivada, "se ha venido configurando la categoría de cultura escolarizada (o, si se nos permite, curricularizada) como la construcción cultural que, bajo la impronta de los usos escolares reales, se difunde de verdad a través de las escuelas [...] Que las materias escolares sean en demasiados casos caricaturas vacías de densidad cultural en relación con las áreas culturales a las que quieren representar es un fenómeno que tiene que ver [...] con causas más profundas relacionadas con los moldes institucionales de las escuelas, la calidad de los especialistas que inciden en la formulación del texto cultural que se va a reproducir en el currículum, la calidad de los medios que traducen la cultura en usos escolares (libros de texto) y la formación del profesorado" (Gimeno Sacristán, 1998, pp. 189-190).

Pero además, la densidad cultural de los aprendizajes supone la significación de lo aprendido por parte de los alumnos, lo cual implica pensar los puentes necesarios entre la cultura y el sujeto de la educación, o en otros términos, entre la cultura y la subjetividad. Los contenidos deben ser al mismo tiempo social y subjetivamente significativos, no porque respondan a los intereses de determinados grupos sociales o a los de los alumnos, sino porque se arraigan en las circunstancias sociales, históricas e institucionales, por un lado, y en la experiencia y las condiciones del sujeto que aprende, por el otro. Cuando una propuesta de enseñanza aborda esta doble perspectiva como punto de análisis y reflexión sobre las prácticas que se despliegan en las aulas de las escuelas secundarias, quedan entonces sentadas las bases para que otra relación con el conocimiento pueda empezar a tener lugar.

Bibliografía

Almandoz, M. R. (2000). *Sistema educativo argentino. Escenarios y políticas*. Santillana, Buenos Aires.

Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe, Málaga.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. PUF, Paris.
Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, Barcelona.
Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.
Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.
Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.
Braslavsky, C. (2000). *The secondary education curriculum en Latin America: new tendencies and changes*. International Bureau of Education /UNESCO, Geneve.
Braslavsky, C. (org.) (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Santillana, IIPE/UNESCO, Buenos Aires.
Cornu, L. (2002) "Responsabilidad, experiencia, confianza", en Frigerio, G. (comp.).
Cousin, O. (2000). "Le collège, un objet a construire", en *Collèges sous tension. Perspectives documentaires en éducation*, No. 50/51, INRP–Paris, 2000, pp. 41-47.
Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos, Paris.
Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieu*. Anthropos, Paris.
Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, Barcelona.
Escudero, J., M. (coord.) (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. ICE-Horsori, Barcelona.
Escudero, J. M., (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis, Madrid.
Esteve, J. M.; Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Anthropos, Barcelona.
Finkielkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Anagrama, Barcelona.
Frigerio, G. (comp.) (2002). *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana, Buenos Aires.
Fullan, M. (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", en *Revista de Educación*, N° 304, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 147-161.
Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publicaciones MCEP, Sevilla.
García, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Díada, Serie Fundamentos N°8, Sevilla.

GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2000). *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos*. GCBA. Buenos Aires.

GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (2000). *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. GCBA, Buenos Aires..

Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata, Madrid.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro, Barcelona.

Guerra Ramírez, M. (2000). "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos culturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, N° 10, junio-diciembre 2000, pp. 243-272.

Hargreaves, A., 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Octaedro, Barcelona.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE / UNESCO– Sede Regional Buenos Aires, Buenos Aires.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Perrenoud, PH. (2000). "Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires", en *Éducation et francophonie*, Vol. XXVIII, N°2, automne-hiver 2000, en: www.acelf.ca/revue/XVIII-2/articles/05-Perrenoud.html.

Perrenoud, PH. (2002). *De qui la "cultura générale" est-elle la culture?* Université de Genève, en: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002

Poggi, M. (comp.) (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz, Buenos Aires.

Poggi, M. y otros (1997). *La articulación entre los niveles de enseñanza primaria y secundaria*. Informe de investigación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Poggi, M. (2002). *Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Santillana, Buenos Aires.

Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. L'Harmattan, Paris.

Rodríguez Romero, M. (2000). "Las representaciones del cambio educati-

vo", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2, en: http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html

Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*, Universidad Pedagógica Nacional - Plaza y Janés Editores.

Sallenave, D. (1997). *Letras muertas. De la enseñanza de las letras en general y de la cultura general en particular*. Losada, Buenos Aires.

Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus, Madrid.

Siskin, L. (1991). "Departments as different worlds. Subject subcultures in Secondary Schools", en *Education Administration Quarterly*, Vol. 27, N° 2, May 1991, pp.134-160.

Tedesco, J. C. y López, N. (2001). "Algunos dilemas de la educación secundaria en América latina", en *Revista Brasileira de Política e Administraçao da Educaçao*, ANPAE, V. 17, N° 1, Jan/jun 2001, pp. 63-83.

Tenti Fanfani, E. (2002). "La profesionalización de los docentes. Condiciones actuales y temas de la agenda política". Mimeo, IIPE / UNESCO - Sede Regional Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E., (comp.) (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. UNICEF/ Losada, Buenos Aires.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana, Buenos Aires.

Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Anthropos, Barcelona.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata, Madrid.

Tyack, D. y Tobin, W., 1994, "The grammar of schooling: why has it been so hard to change?", en *American Educational Research Journal*, Vol. 31, N°3.

UNESCO, 2002, *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. UNESCO/ OREALC, Santiago de Chile.

Vera, J. y Esteve, J. M. (coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Octaedro, Barcelona.

Weick, K. (1976). "Educational organizations as loosely couple systems", en *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, pp. 1-19.

Young, M. (1995). "La especialización, los intelectuales y la crisis actual de la educación", en AA.VV., *Volver a pensar la educación*. Vol. I, Morata, Madrid.

Notas

[1] A excepción de la educación técnica cuya formación, como es sabido, se ha caracterizado por tener seis años de duración.

[2] Producción que tiene un desarrollo considerable en algunos de los colegas que comparten este proyecto, así como en otras investigaciones que se vienen realizando en los últimos años.

[3] Algunos autores lo han conceptualizado como *currículum oculto*; en lo que remite a la trama de aspectos curriculares y organizacionales, preferimos hablar de matriz de aprendizaje institucional.

[4] Puede consultarse en esta misma publicación el artículo elaborado por L.A. Quevedo, particularmente los desarrollos vinculados con los lenguajes y estilos de aprendizaje que proponen la escuela, por un lado, y los medios de comunicación y de la información, por el otro.

[5] Nos referimos a Cohen y March y a Olsen para las organizaciones en general, y a Weick para el caso particular de las escuelas. Surgen como modelos teóricos alternativos a los modelos de racionalidad formal weberiana. En el caso de Cohen y March y de Olsen, cuando se refieren a *anarquías organizadas*, mencionan las organizaciones que se caracterizan por objetivos mal definidos, o con un alto grado de imprecisión, y una tecnología de gestión poco clara. En lo que se refiere a Weick, prefiere hablar de *sistemas débilmente articulados*, para remitirse a aquellos sistemas que tienen pocas variables en común, pero que no son independientes por completo (ya que en ese caso estaríamos en presencia de una anarquía), sino que sus componentes más bien están unidos de modo tal que mantienen su propia identidad. Las escuelas que conforman un sistema o subsistema (nivel, modalidad, etc.) pueden constituir un ejemplo de este modelo, así como lo son los subsistemas dentro del sistema "escuela" (por ejemplo, departamentos de profesores, personal administrativo, etc.).

[6] Tomamos aquí la noción de campo científico de Bourdieu (2000), quien lo define como un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas a través de luchas; esto es, el lugar y el espacio de juego de una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica, es decir, la capacidad de imponer la definición de ciencia, lo que implica la delimitación del campo de problemas, las metodologías y las teorías que pueden considerarse científicas. Es por ello que los conflictos epistemológicos están siempre, para este autor, entrelazados con conflictos políticos, en tanto expresión de las relaciones de poder en el interior del campo.

[7] Sin desarrollar estas cuestiones, ya que excedería el marco de este trabajo, debemos señalar que en una concepción más estricta del currículum, éste debe ser entendido, por un lado como prescripción, como proyecto o hipótesis de trabajo que propone un conjunto de finalidades y contenidos para ser enseñados y, además, como ciertas orientaciones sobre la enseñanza, condiciones del trabajo didáctico y criterios para la evaluación de los aprendizajes. En otros términos debe indicar algunas definiciones (aun cuando puedan ser generales para dar lugar a aquellas otras que tienen lugar en la institución y en el aula) sobre lo que se espera que tenga lugar como experiencia escolar, en el marco del sentido formativo que se pretende en un nivel o modalidad (Salinas, en Poggi, 1996; Terigi, 1999).

[8] Estos aspectos pueden ser profundizados en el artículo "Más allá del monolito de la asignatura: tradiciones y subculturas" (Goodson, 2000).

[9] Estas cuestiones suponen romper, entre otras cosas, con la mirada hacia el alumno fragmentada en cada asignatura y con cada profesor.

[10] Alertamos desde ya sobre el riesgo de convertir, como sucede en muchas ocasiones en el sistema educativo, la cultura de la colaboración en una receta de moda o en un eslogan. La colaboración y el trabajo conjunto no siempre son equiparables si se reducen al establecimiento de relaciones interpersonales entre los docentes que no están al servicio del desarrollo curricular y del mejoramiento de la enseñanza. Un buen clima relacional, aunque necesario, no significa de por sí que el trabajo educativo y los aprendizajes de los alumnos se hayan constituido en el foco de atención institucional.

[11] Sobre las condiciones que es necesario construir, volveremos más adelante.

[12] No puede olvidarse que en la institución educativa se articulan y entrelazan dos procesos: el aprendizaje, como un proceso ineludiblemente intrapsíquico (tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo) que corresponde al alumno, y la enseñanza, como proceso que alude explícitamente a la intervención intencional por parte del docente en el aprendizaje del alumno, pero que puede encontrar en éste un límite a su intencionalidad. Sin embargo, no puede desconocerse la importancia del contexto cultural como un elemento más o menos facilitador del aprendizaje.

[13] Citado en Hargreaves, Earl y Ryan, a los que seguiremos en este punto.

[14] En Angulo Rasco y Blanco, 1994.

[15] Noción abordada entre otros por Perrenoud, Sirota, Coulon.

[16] No podemos extendernos en este punto pero es necesario revisar los sentidos de frases tan mentadas como "subió el nivel" o "bajó el nivel" en el sistema, o en las escuelas. La noción que subyace a estas frases, la calidad educativa, presenta numerosos significados que deben ser enmarcados en diferentes concepciones teóricas, ideológicas y políticas.

[17] Puede consultarse el artículo de Cornu (2002) para ampliar este aspecto.

[18] Recordamos que uno de los artículos que integra este trabajo aborda el tema mencionado en el nivel sobre el que estamos reflexionando.

[19] Algunos docentes, según la asignatura que tienen a su cargo y en número minoritario, pueden tener un cargo en una institución y algunas horas-cátedra en otra.

[20] Puede resultar interesante abordar con mayor profundidad, a partir de una investigación, las razones por la cuales muchos profesores de la educación secundaria entienden gran parte de los cambios como un descenso del nivel o una pérdida de calidad. Sin duda, desde una primera aproximación, podría formularse la hipótesis vinculada con el carácter selectivo que originalmente tenían por lo menos algunas de las modalidades de este nivel. Sin embargo, la complejidad de la trama en la que se articulan estas representaciones vuelve necesario un estudio con mayor detenimiento y cuidado.

La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI

Luis Alberto Quevedo[*]

1. El cambio de época

Si tuviéramos que señalar el fenómeno cultural más significativo de la segunda mitad del siglo XX, éste sería sin duda la revolución en las comunicaciones y su impacto tanto en el espacio social e institucional como en la vida privada de las personas. En este período se han producido profundas mutaciones en los procesos de personalización, en el mundo del trabajo, en las instituciones básicas que instituyó la modernidad; al tiempo que se establecieron nuevas claves culturales en relación al mundo de las imágenes, la proliferación de los no lugares y la aparición de una nueva estética, el "neobarroco", signado por la búsqueda de formas caracterizadas por la inestabilidad y la mutabilidad de los objetos y los bienes culturales. Paralelamente se transformaron las estructuras del conocimiento y de apropiación simbólica del mundo que se forjaron en los últimos cuatro siglos.

El desarrollo de las nuevas tecnologías electrónicas para la transmisión y almacenamiento de datos (o simplemente para ofrecer a la gente mayores opciones de esparcimiento, comunicación y aprendizaje) forman parte de los procesos más complejos y novedosos en nuestras sociedades. Los medios de comunicación se han constituido –y lo están haciendo cada vez más– en un ecosistema o ambiente donde se desenvuelve nuestra vida y donde se recrean y producen lenguajes, conocimientos, valores y orientaciones sociales.

[*] Sociólogo. Secretario Académico de FLACSO. Profesor de *Sociología Política* de la UBA.

Por otra parte, los medios han logrado alterar las barreras tradicionales entre el tiempo libre/esparcimiento y el mundo del trabajo o del estudio y han modificado también nuestros patrones perceptivos y estéticos. Los cambios en los soportes de la escritura han producido, como siempre, efectos profundos en el campo de la cultura: los textos ya no son los mismos cuando se digitalizan y pueden inscribirse en un microchip o CD, tampoco son iguales nuestras nociones de espacio y tiempo, en tanto es posible ver desde nuestros hogares y "en simultáneo" lo que está sucediendo en el extremo más lejano del mundo. En este sentido, el cambio perceptivo no impacta solamente en la imaginería que acompaña al mundo sino que modifica el funcionamiento de las instituciones, la economía, el derecho y los vínculos interpersonales.

En este nuevo mundo de las tecnologías de la comunicación, la escuela ha sido y es una de las instituciones que más sufrió el impacto de las transformaciones culturales que se viven como consecuencia de la expansión de los medios, primero, y de la digitalización, después. Sin embargo, y desde hace más de cincuenta años, la escuela es también la institución que más resistencias le opone a estas transformaciones de época. En efecto, la escuela moderna fue concebida dentro del universo que Marshall McLuhan bautizó como "la galaxia Gutemberg", es decir, un mundo dominado por la lógica del libro (cuya base es la estructura de la linealidad y el orden secuencial) y que encontró en la escuela no solamente a su más sólido aliado sino también a la institución que garantizaba la transmisión y reproducción de los saberes consagrados en la cultura letrada. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no han hecho otra cosa que erosionar las bases mismas en que se asienta la escuela del siglo XIX, pero no ha recibido de parte de ella una acogida entusiasta sino que más bien la escuela percibe a los medios como una amenaza. Sin embargo, el cambio que deberá aceptar y asumir resulta inevitable.

La aceleración tecnológica modificó también de manera profunda y desigual el perfil de las sociedades de fin de siglo, la constitución del espacio público y los modos de vida de buena parte de sus integrantes, al tiempo que cambió los referentes culturales, especialmente en el caso de los jóvenes. Como lo señala Emilio Tenti Fanfani (2000): "Mientras que el programa escolar tiene

todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales".

Una encuesta reciente referida a los consumos culturales en nuestro país refleja que la Argentina (siguiendo un patrón bastante generalizado en la región) registra en el primer lugar de los consumos culturales la exposición a la televisión. El promedio de horas por día de consumo televisivo alcanza las tres horas y media y este comportamiento atraviesa de manera bastante homogénea a todos los grupos sociales. Si bien registra algunas variaciones cuando consideramos las variables duras como el sexo, el lugar de residencia o el nivel educativo (los universitarios consumen menos TV que los otros segmentos) la edad es la variable más significativa: el segmento de 14 a 24 años registra el mayor consumo y lleva el promedio a casi cuatro horas de consumo por día.

Por muchos motivos podemos afirmar que la televisión ha colonizado el tiempo libre de la gente y que los jóvenes son consumidores intensivos de tecnologías de comunicación: a la televisión debemos sumar los videos musicales, el cine, la radio, los video-games y -en los sectores sociales más altos- las tecnologías ligadas a la computación, como el e-mail, internet, chat, juegos en red, etc. En los últimos tiempos los cibercafés o los locutorios ubicados en los distintos barrios de las grandes ciudades de la Argentina están provocando un consumo más transversal de las tecnologías, que se complementa con el fenómeno de los encuentros sociales entre los jóvenes en estos nuevos espacios públicos.

Esta presencia de la tecnología en la vida cotidiana de los jóvenes se ha transformado en un problema central para los educadores pues constituye hoy -en especial si pensamos en la televisión- un agente de socialización tan importante como la escuela o la familia. Giovanni Bechelloni (1990) ha señalado con absoluta justeza el papel estratégico que juega la TV desde hace varias décadas como agente de socialización (en el sentido más clásico que estableció la tradición sociológica) y como "educador" de los niños y jóvenes: "Se puede ser hijos de la televisión de dos mane-

ras: o porque la primera socialización ha sentido fuertemente la influencia de la televisión o porque la televisión ha intervenido de modo arrollador y se ha introducido establemente en el horizonte cultural de una persona."

Frente a este panorama, ya en la década del 80 el desafío para el sistema escolar fue diagnosticado como la necesidad de emprender la "alfabetización audiovisual" de los docentes y desarrollar en los alumnos una capacidad crítica frente a los medios, esto es, la aptitud para apreciar y utilizar el lenguaje visual y posibilitar la recepción activa de sus mensajes. Esto no implicaba el abandono de los campos tradicionales del aprendizaje, sino la aceptación de que los jóvenes viven en un mundo cultural e informativo que se ha extendido. La escuela, que supo llevar la crítica del libro al aula, fue y es aliada de la imprenta pero retrocede frente a los medios, que producen significativos efectos cognitivos y formativos en su audiencia.

En su excelente libro *La tercera fase*, Rafaelle Simone (2001) muestra de manera sutil e inteligente la profundidad del cambio en los modelos de inteligencia y las formas de adquirir conocimientos que caracterizan a nuestro tiempo: "Se trata de lo siguiente: a finales del siglo xx hemos pasado gradualmente de un estado en el que el conocimiento evolucionado se adquiría sobre todo a través del libro y la escritura (es decir, a través del ojo y la visión alfabética o si se prefiere, a través de la inteligencia secuencial) a un estado en el que éste se adquiere también –y para muchos principalmente– a través de la escucha (es decir, el oído) o la visión no-alfabética (que es una modalidad específica del ojo), es decir, a través de la inteligencia simultánea. Hemos pasado, así pues, de una modalidad de conocimiento en la cual prevalecía la linealidad a otra en la que prevalece la simultaneidad de los estímulos y de la elaboración."

Sin embargo, este desafío no fue asumido por la escuela de forma sistemática y la tarea sigue aún pendiente. Pero la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) continuó su marcha y hoy enfrentamos otro desafío: el de incorporar al espacio escolar los nuevos lenguajes digitales.

La institución escolar debe enfrentar, entonces, los problemas que se derivan de la necesidad de articular dos lenguajes y dos modos de aprendizaje diferentes: por un lado, aquel que es pro-

pio de la tradición escolar y está basado en la lectura, el estudio y el avance de lo simple a lo complejo que supone un trabajo lineal y ordenado; por el otro, el lenguaje de los medios de comunicación y de la informática, que implica la adquisición de un "conocimiento en mosaico", caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación, por el hipertexto que implica un nuevo modo de leer, por la mezcla de información y ficción y por la superposición de géneros estéticos. En este sentido, el catalán Joan Ferrés (1998) en su libro dedicado a analizar los vínculos entre la televisión y la educación, señaló: "Mientras la cultura tradicional era limitada en conocimientos, pero organizada, coherente, estructurada, la cultura mosaico se caracteriza por el desorden, la dispersión, el caos aleatorio." Así es la estructura narrativa de la televisión, pero también la de casi todos los medios de comunicación con los que se relacionan cotidianamente los jóvenes.

2. El regreso de la mirada

Pero vayamos por partes. Desde el siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX, la gran cultura letrada de la época se vio amenazada por un fenómeno absolutamente nuevo: la lectura en masa de los sectores populares de un tipo de literatura por entregas, de "baja calidad", escrita especialmente para el gran público y que se consumía sin mayor esfuerzo. Muchos investigadores han dado cuenta de este fenómeno, pero fue Roger Chartier (1995) el que mejor reseñó en sus trabajos los efectos que produjo en nuestra cultura moderna la multiplicación de los lectores durante la ilustración y las nuevas formas de la circulación y consumo de la literatura popular. Un par de siglos después, los defensores de la cultura del libro han revisado su horror decimonónico frente a un fenómeno mucho más "amenazante", como es la televisión: al menos en aquella época la gente leía textos -muchos de ellos escritos por personajes ilustres de la literatura-, mientras que los jóvenes de hoy solamente quieren ver televisión, escuchar relatos audiovisuales y hablar entre ellos. Durante los siglos XVIII y XIX (dominados por la cultura letrada y con la preponderancia del periódico como medio de comunicación hegemónico) el debate se daba por la calidad de la literatura, en un territorio donde el

libro era amo y señor de los formatos consagrados. Ya en el final del siglo xx, el enfrentamiento se estableció entre dos formas comunicativas absolutamente distintas: la cultura letrada y la cultura de la imagen, para llegar al siglo xxi donde se vive el desarrollo de la cultura digital y de la convergencia tecnológica de los lenguajes y formatos. A este cambio sustancial en las tecnologías y la cultura de época –y como lo señalamos más arriba–, es lo que Raffaele Simone denominó "tercera fase" de las estructuras del conocimiento, las ideas y la información.

Sin embargo, los términos de la discusión a que hacemos referencia más arriba no son muy diferentes. Todo el problema consiste en saber si la cultura de masas de fines del siglo xx –en la cual la TV es uno de sus elementos más representativos pero no el único– supone algún tipo de producción cultural (que las instituciones educativas puedan rescatar e incorporar en sus planes de estudio) o no. Más exactamente: si se trata de un tipo de producción cultural valorable por aquellas instituciones que encarnan el saber de una época o si todo se reduce a la alienación, el fin de nuestra capacidad crítica, la fuente de la violencia cotidiana o la pérdida de la libertad individual. Lo que está en juego en este momento es justamente la valoración de los productos de la videocultura y su relación con los que pertenecen al mundo del libro.

Existe mucha literatura que ha colocado en las producciones de la cultura de masas y especialmente en los medios audiovisuales el origen de los problemas que caracterizan a nuestras sociedades en el fin de la modernidad. Desde los años 30 y 40 del siglo xx, y sobre todo a partir de los trabajos de los miembros de la Escuela de Frankfurt (Walter Benjamin, Theodor Adorno y Max Horkheimer, entre otros) se imprimió una mirada crítica sobre los medios y los productos de la cultura de masas que comenzaba a gestarse, que dejó una huella muy honda entre quienes investigaron estos fenómenos en Europa y Estado Unidos. El trabajo de Dwight MacDonald (1979) sobre *masscult* y *midcult* es un ejemplo emblemático de esta mirada. Más contemporáneamente (y entre muchos otros) estas marcas las podemos encontrar en Giovanni Sartori (1997) que nos alerta sobre el deterioro de la política, Gianfranco Bettetini (2001) sobre la crisis de los valores, Pierre Bourdieu (1997) sobre la banalización del discurso y la censura que ejerce la televisión y los innumerables textos que

acusan a los medios por el incremento de la violencia en nuestras sociedades.

Esta mirada crítica que en muchos casos coloca a los medios como responsables de todos los males que aquejan a nuestras sociedades, ha hecho que la visión liberal de Karl Popper y la conservadora de Karol Wojtyla coincidan en la necesidad de poner un freno a la televisión. En el texto *La televisión es mala maestra* (1998), que reúne entre otros los artículos de estos dos importantes hombres de nuestra cultura, Popper no solamente nos advierte sobre el poder educativo de los medios y los riesgos que corre la libertad ante el avance incontrolado de la TV, sino que propone la creación de un tribunal que controle a los licenciatarios de televisión y que regule la actividad bajo la amenaza de retirar las licencias de aquellos que no cumplan con las exigencias del tribunal. Allí dice: "Por esto, en un sistema televisivo que operase según mi propuesta, todos se sentirían bajo la constante supervisión de este organismo y deberían sentirse constantemente en la situación de quien, si comente un error (siempre con base en las reglas fijadas por la organización), puede perder la licencia. Esta supervisión constante es algo mucho más eficaz que la censura, porque la patente, en mi propuesta, debe ser concedida sólo después de un curso de adiestramiento, al término del cual habrá un examen".

Sin embargo, y pese a todos estos presagios y propuestas de control, los medios están cada vez más lejos de los controles estatales y avanzan no sólo ocupando el tiempo libre de las personas, sino que constituyen un verdadero ecosistema cultural donde se desenvuelve buena parte de nuestra vida. En este nuevo ambiente se construyen principios de socialización de las personas, se distribuyen conocimientos y se generan valores y orientaciones sociales. Incluso se alteran las distinciones y barreras clásicas entre el tiempo libre y el trabajo. Previamente a estas transformaciones, la escuela sabía que no constituía un sistema cerrado sobre sí mismo; pero ahora debe convivir con la idea de que su monopolio de la educación está puesto en cuestión por los medios de comunicación electrónicos.

A fines del siglo XIX, la escuela pública argentina se caracterizaba por una dinámica y una capacidad de innovación que la sociedad no tenía. El maestro, la escuela y los métodos de enseñanza eran los símbolos más claros de la modernidad. Moderni-

zar el país era expandir la escuela. Hoy la escuela en muchos casos se ha encerrado sobre sí misma. La sociedad se transforma más rápidamente que ella y, en muchos puntos, contra ella. Y este desencuentro no es solamente (ni principalmente) de contenidos, sino que involucra de manera integral a la institución escolar y a las nuevas instituciones de la cultura mediática y digital. Aguaded y Contín (2002) sostienen al respecto: "La escuela y los medios de información de masas son dos ámbitos privilegiados del discurso, pero ambos mantienen una diferencia fundamental: el primero, en una tendencia tradicional y casi universal trabaja con públicos "cautivos" sujetos casi exclusivamente a una pedagogía transmisora y reproductora que intenta perpetuar un sistema endogámico de supervivencia a través del logro de eventos circunstanciales que son denominados, genéricamente, títulos. Los medios, en cambio, distribuyen sus voces de manera abierta, cautivando al público, con un sistema en plena expansión que tiene todo a su favor, desde la tecnología novedosa a los intereses mercantiles de los grupos poderosos".

Pero, ¿cuál ha sido la reacción de la escuela frente a este fenómeno? Ante todo, lo que podemos constatar es una reserva por parte de los docentes, cuando no una oposición más marcada, a aceptar el giro cultural de esta época que se centra en la imagen y que nos obliga a reconocer en la televisión algún tipo de fenómeno cultural significativo para la formación de los jóvenes. Claro está, nos referimos a la televisión realmente existente, no a los segmentos que, de alguna manera, siguen los patrones audiovisuales aceptados por el sistema escolar, como el documental, el informativo o la televisión educativa. Probablemente esta reserva por parte de los docentes –aunque no de todos– tenga su origen en las dificultades que entraña la cultura de la imagen y en los problemas que hoy tenemos para detectar y definir con exactitud el modo de acción e influencia de la TV en los niños. Todos los docentes saben que, en los tiempos que corren, la seducción que ejercen los medios audiovisuales es infinitamente mayor que la seducción que ejerce la cultura letrada; pero esta pérdida que ha sufrido la escuela en su capacidad para atrapar a los alumnos no se ha traducido en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas sino más bien en una expulsión del objeto indeseado del aula: el aparato de TV.

Paralelamente, mientras los niños del siglo XIX descubrían el

mundo a través de los relatos orales y los libros, los niños que nacen a fines del siglo xx se relacionan naturalmente con una realidad que está basada en la cultura electrónica. Las primeras noticias del mundo que recibe un niño de hoy vienen de la televisión, los video-games, los mails, las pantallas interactivas, los fax, los teléfonos inalámbricos y las computadoras. Ya no es necesario que Julio Verne los haga imaginar el fondo del mar, sino que les resulta más atractiva la idea de vivir esa experiencia a través de las imágenes computarizadas. Este giro cultural no es "un elemento más" de nuestra época, sino que es para los niños el ecosistema donde nacen, aprenden y se desarrollan: la cultura de las pantallas, los teclados, los joysticks, los mouse y la digitalización electrónica. Todas estas tecnologías compiten de manera desigual con el lápiz, el papel y los pizarrones.

Pero volvamos a la televisión y a una pregunta central: ¿cuáles son las críticas que más frecuentemente se le hacen? En general podríamos señalar: su falta de profundidad y seriedad en los temas que trata; el exceso de violencia; la baja calidad de los textos y las historias características de la TV: la comedia, el melodrama y el policial; la imposibilidad de salir de las reglas del espectáculo cuando se trata de programas de esparcimiento; el bajísimo nivel de lenguaje que utilizan los hombres de la televisión y el poco esfuerzo que supone el consumo y decodificación de imágenes. Frente a esto, la acción educativa de la escuela se presentó siempre como un esfuerzo colectivo de largo plazo, con un escalonamiento en la adquisición de saberes y con la planificación que implica todo proceso de aprendizaje; la necesidad de la lectura como centro del conocimiento; la importancia de profundizar en la historia y la herencia cultural de una nación y, finalmente, la asociación que existe entre educación y ciudadanía, perfeccionamiento moral y buenas costumbres sociales. Por el contrario, la televisión es acusada de superficial, inmediata y de fácil consumo, banal, menospreciadora de los valores morales y, en el límite, capaz de poner en juego los valores esenciales de la comunidad.

Colocados del lado del sistema escolar, podríamos decir que una hipótesis de esta época se formularía así: *La disminución de las habilidades de la lectoescritura en los chicos es directamente proporcional al número de horas que miran televisión*. Y es probable que alguna verdad encierre este enunciado. Pero una hipó-

tesis contraria también es válida: *El retraso en el aprendizaje en los niños de las reglas de producción y decodificación de imágenes es directamente proporcional al tiempo que tarde la escuela en hacerse cargo de los nuevos lenguajes audiovisuales.* La cultura electrónica de este fin de siglo se aleja cada vez más de las condiciones en las cuales nació y se desarrolló la cultura del libro. De allí que el diálogo y el acercamiento entre estos dos universos sea absolutamente necesario.

A nuestro entender, este diálogo debe comenzar por un reconocimiento por parte de la escuela de que el mundo de las videoculturas, ligado absolutamente a la dinámica de la industria capitalista de fin de siglo, continuará su marcha con o sin el visto bueno de las instituciones educativas y que los jóvenes seguirán sometidos a las pautas de la cultura de la imagen mientras no cambie el paradigma dominante del conocimiento actual. Estas pautas, por otra parte, nos obligan a un tipo de entrenamiento y aprendizaje totalmente diferente que aquél que rige a la cultura letrada. Debemos reconocer, por ejemplo, que somos analfabetos audiovisuales, antes de colocarnos en el rol de pedagogos de las imágenes; y a esto agregar nuestra dificultad para ingresar al mundo digital y a que, cuando lo hacemos, nuestra velocidad de aprendizaje es menor a la de los jóvenes y niños.

Por otro lado, este acercamiento necesita la puesta en práctica de ciertos principios de innovación que, por parte del sistema escolar, deben partir por reconocer que la televisión no es solamente un eficaz auxiliar pedagógico para la tarea escolar, sino que conlleva ciertos lenguajes y formas culturales propios, que son el centro de la socialización de los niños del nuevo siglo. Por lo tanto, debe transformarse en el centro de atención de la escuela, a fin de dar cuenta de sus características, de sus posibilidades y también de sus trampas.

Este sería un primer paso a fin de abandonar esa posición que coloca a la TV en un lugar bastante bajo de la escala de los valores culturales. Lo que realmente constituye un desafío para las condiciones actuales del conocimiento son las producciones televisivas, que transmiten modelos de familia, de sexualidad, de ciudadanía política, de amistad o de ideologías morales y no las que tienen como eje el pensamiento dominado por el libro. Un programa documental o de debate de ideas en televisión suele estructurarse con una lógica de funcionamiento que puede ser

aceptada por el sistema escolar. El problema para el trabajo docente es competir con las propuestas realmente masivas que están destinadas a los niños, jóvenes o adultos y cuyos contenidos (dominados por la lógica comercial) se encuentran en las antípodas de los fines escolares. El problema que debemos encarar es la empatía que producen entre los niños y jóvenes los programas como *Chiquititas* o *Rebelde Way* y no tanto *La aventura del hombre* o *El legado kids*.

Pero una de las sorpresas más grandes que tiene la escuela no es que los chicos se relacionan de forma positiva y entusiasta frente a los medios sino que los medios están entregando productos que impactan de manera positiva en la gente y le devuelve una imagen del mundo con la que hoy las sociedades articulan el sentido social, y que entonces produce efectos cognitivos muy importantes en sus audiencias.

El abandono de esta posición defensiva de la escuela frente a la televisión nos permitirá una segunda operación: reconocer que la TV no solamente conlleva algún tipo de conocimiento, sino que también pone en juego valores estéticos propios y que ha sabido crear y recrear los géneros clásicos consagrados por la cultura letrada. Entonces una pedagogía de la imagen debe hacer el esfuerzo por centrar la atención en todos estos fenómenos y formar jóvenes con espíritu crítico –y no de exclusión– frente a los medios electrónicos. Esto supone que el rol de la escuela y de la acción educativa en general no es solamente la de "desmitificar" los mecanismos de la seducción televisiva (¿acaso alguna vez se acompañó la enseñanza de la lectoescritura con una desmitificación del libro?) sino de introducirnos en la comprensión de sus reglas.

Finalmente, la escuela deberá aceptar que los principios de la linealidad, de la progresión en la adquisición de conocimientos y de la planificación educativa por etapas no son los únicos caminos a seguir, y que el mundo de las videoculturas nos coloca frente a otras formas de aprendizaje, donde el mundo aparece como algo más caótico, desprogramado y de aprehensión holística, que nada tienen que ver con las formas educativas que caracterizaron a la cultura del libro. Las destrezas del aprendizaje que supone la producción y decodificación de las imágenes son necesariamente de otro mundo y, para esto, debemos aprender de la televisión, más que enseñar a verla.

Pero también debemos saber que al ingresar al espacio televisivo se nos presentarán problemas nuevos ya que el consumo de este medio está ligado no sólo a la recepción de "contenidos" (mensajes, en el sentido más clásico) sino que se liga a las formas del goce contemporáneo, a la producción y experimentación con imágenes y a las experiencias estéticas basadas en la velocidad y en la fragmentación. Además, la televisión es en algún sentido la cumbre de la mediatización y, por lo tanto, de una de una sociedad hiperrepresentada, porque está en un lugar central del poder contemporáneo y de las estrategias políticas de poder.

En este sentido, podemos decir que la televisión desvirtúa toda autenticidad y tiene más bien su eje en el artificio, y coloca al goce en el centro de la escena desarrollando, con gran eficacia, sus estrategias de seducción. La TV seduce sin fundarse ni demostrarse; es decir, no está bajo las reglas de la razón, ni de la verdad, sino que tiene su propio régimen de verdad: como todo poder moderno –en el sentido de la modernidad– constituye sus propias reglas de legitimidad.

Al respecto, podemos definir algunos ejes para comprender a la televisión y su relación con los diferentes públicos:

- Debemos colocar a la televisión en discontinuidad con las otras formas del espectáculo y de la representación que se conformaron en la modernidad. La televisión tiene una lógica de funcionamiento social y establece vínculos con sus públicos que le son propios.
- La televisión se ha revelado como un agente de socialización (en el sentido sociológico del término) que compite con la familia y la escuela.
- Debemos renunciar a una idea técnica de las tecnologías (y en particular de la televisión) y no confundir un aparato con un lenguaje. La TV es un lenguaje en el sentido más clásico del término y es capaz de producir sentido y conformar un ecosistema cultural (y global) que no deviene de ningún otro medio de comunicación. En general, en nuestro sistema educativo la tecnología se entiende como la enseñanza de algo más de ciencias aplicadas, algunas técnicas, un trabajo manual sofisticado o la simple incorporación de equipamiento (tal como ingresó la computadora para la que se inventó un "gabinete de computación").

- En este sentido, tener "competencia televisiva" deviene de una experiencia y un tipo de conocimiento que es exclusivo de este medio. La competencia televisiva no proviene de la relación con la radio, ni con el cine, ni con el teatro, y por eso debemos analizar el modo en que la televisión ha revolucionado todos los géneros tradicionales de los otros medios de comunicación y ha creado otros nuevos.
- Como lo ha señalado Giovanni Bechelloni (1990), la televisión constituye un lenguaje materno-natural incorporado a nuestras sociedades: los niños nacen con la TV encendida en el hogar, en el espacio público, en las instituciones que transitan y en todos los ámbitos de su vida cotidiana. En este sentido tiene una gramática y una sintaxis propia que debemos desentrañar.
- La televisión es un lugar (nuevo) donde se naturaliza la sociedad. En este sentido, debemos analizar también el "efecto de ideología" que produce este medio.
- El consumo de la televisión la redefine como objeto. Esto quiere decir que debemos entender el modo social de apropiación de la televisión y el modo en el que los diferentes públicos la usan. Mientras que el cine o el teatro interrumpen una situación cotidiana, son discontinuos ante los acontecimientos (justamente, porque se presentan como extraordinarios) y además tienen poderosos dispositivos de consumo (la butaca), la TV se presenta como un objeto que se redefine en los mecanismos de apropiación.

Éstos son algunos de los elementos que debemos incorporar en el momento de analizar el lugar de la televisión en la sociedad contemporánea y, en particular, para comprender el vínculo que este medio tiene con los jóvenes. La pregunta que surge es si los cambios culturales que ha provocado la TV van en el mismo sentido en que avanza la escuela o no.

Nuestra hipótesis consiste justamente en afirmar que el corpus de prácticas culturales en el que se desarrolla la socialización de la mayoría de los niños y los jóvenes está vinculado a las industrias culturales y en particular a los medios masivos de la comunicación, y que todas estas prácticas son, en un sentido u otro, cuestionadoras del espacio escolar.

Dichas prácticas se asientan en principios que se forjaron fue-

ra del ámbito escolar y que se asientan en la aceleración (como las ha descripto Paul Virilio en varios de sus trabajos), las lógicas complejas, la descentralización, los fenómenos de descorporización (pérdida de los referentes espaciales constituidos en la modernidad) y los mecanismos sociales de seducción. Todos estos principios moldean las prácticas sociales de este fin de siglo y no solamente no son aliados del sistema educativo sino que lo interpelan e interrogan.

Un buen ejemplo de esto lo constituye el mundo digital que está produciendo una convergencia de formatos y lenguajes que va modificando todos los productos culturales que conocíamos hasta el presente. Por ejemplo la informática que, como decíamos más arriba, implica la adquisición de un "conocimiento en mosaico" caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación, y sobre todo por la aparición del hipertexto que mezcla formatos, lenguajes originados en distintos ámbitos (textos, gráficos, imágenes animadas, fotografías, etc.), y que combina la información con la ficción, superponiendo distintos géneros estéticos.

Este desencuentro de formatos y de maneras de relacionarse con los productos culturales que se producen y circulan en el mundo digital se profundiza en el modo en que los jóvenes (y la sociedad en general) se relaciona con Internet. Desde la navegación errática que nos propone la Web, hasta el uso del e-mail o de los sitios de chat, podemos constatar que el modo en que los jóvenes incorporan las nuevas tecnologías se encuentra en total discontinuidad con las prácticas de aprendizaje que le propone la escuela. "La Web y la escuela son dos dominios que no intersectan -dice Alejandro Piscitelli (1998)- y el trabajo que habrá que hacer para que estos dos motores de la producción/distribución de conocimiento se animen a interactuar creativamente es tan gigantesco que cabe dudar si llegaremos a tiempo para reconciliarlos."

En este territorio, el pasaje del texto al hipertexto al que hacíamos referencia más arriba es uno de los fenómenos más importantes que vive la cultura de nuestro tiempo y se ha producido en el seno del mundo digital. Los medios masivos, que son muy sensibles a estos fenómenos los han adoptado de manera inmediata. Aun los medios gráficos tradicionales (como los periódicos) han incorporado las infografías como una forma nueva de

organización de la información que se origina justamente por el impacto que producen los medios audiovisuales en la industria gráfica.

Como consecuencia de todo lo expuesto, consideramos que el dialogo entre las NTIC (y en particular la televisión) y la escuela debe comenzar por lo siguiente:

1. Un reconocimiento por parte de la escuela de que el mundo de las videoculturas, ligado absolutamente a la dinámica de la industria capitalista de la era posindustrial, continuará su marcha con o sin el visto bueno de las instituciones educativas y que los jóvenes seguirán sometidos a las pautas de la cultura de la imagen mientras no cambie el paradigma dominante del conocimiento actual.
2. Admitir que entre la cultura letrada y la cultura audiovisual hay discontinuidad y que, por lo tanto, debemos reconocer la especificidad de cada una.
3. Aceptar que estas pautas nos obligan a un tipo de entrenamiento y aprendizaje totalmente diferente que el que rige a la cultura letrada. Hasta el presente la mayoría de los productos culturales están formateados bajo los principios de la galaxia gutemberg, pero esto está cambiando velozmente.
4. Poner en práctica ciertos principios de innovación que, por parte del sistema escolar, deben partir por reconocer que las NTIC no solamente no funcionarán como un "auxiliar pedagógico" para la tarea escolar sino que modificarán sensiblemente su estructura cognitiva, los soportes con los que habrá de trabajar y la misma arquitectura escolar (en el sentido de "dispositivo") tal como fue concebida en el siglo XIX.

Éste sería un primer paso a fin de abandonar la posición que coloca a la TV en un lugar bastante bajo de la escala de los valores culturales. La televisión compite con los fines y los contenidos escolares pero redefiniéndolos. Al contrario de la escuela, la TV *sí se hace cargo del tema educativo, a través de lo que se* llama "eduversión", esto es, inscribiendo los contenidos "educativos" y formadores en el centro mismo de la industria del entretenimiento.

Éste es uno de los fenómenos más sorprendentes que están

ocurriendo hoy en el complejo universo de las tecnologías digitales de la información y la comunicación y sobre todo en la TV. Este concepto, que en inglés lo conocemos como *edutainment*, define el encuentro entre dos mundos que parecían irreconciliables: el mundo de la escuela (ligado a los fines educativos) y el de la televisión, que en nuestro país y en la mayoría del planeta está ligada a fines puramente comerciales y empresariales. Sin embargo, muchos de los programas que ofrece hoy el espectro televisivo han tomado temas típicamente educativos para presentarlos bajo formatos del entretenimiento.

En el caso del canal *Discovery Kids*, por ejemplo, esto que acabamos de definir como un concepto se ha vuelto el centro de su política cultural. Casi toda su programación está pensada con criterios de formación para los chicos: desde la tradicional *Plaza Sésamo* hasta programas como *Artemanía*, donde se enseña (en el sentido clásico del término) a trabajar artesanalmente con distintos materiales y a conocer a los maestros de la pintura universal. Aun los documentales, un género muy transitado por la televisión educativa clásica, tienen un tratamiento totalmente nuevo: los narradores son niños y sus temáticas y contenidos se presentan bajo el formato de aventuras e interacción con los animales.

Otro tanto ocurre con *Nickelodeon*, donde se verifica esta nueva tendencia en los canales para chicos que se apoyan en historias que pretenden crear conciencia sobre temas como la discriminación y la ecología. En realidad todos estos canales de última generación incursionan en temáticas y géneros impensados. Incluso el *Cartoon Network*, un canal de dibujos animados, incorporó a su programación micros educativos sobre arte y lenguas. El concepto de eduversión fue tratado por Jacques Attalí (1999), que lo definió como "la diversión con fines educativos en forma de juegos interactivos y de universos virtuales". Pero esto recién empieza y tal vez estemos en las puertas de un nuevo concepto de televisión, que contribuya más a la formación de los niños, aunque no renuncie a sus fines comerciales.

Para la escuela, un primer principio de innovación podría ser *la puesta en consideración de la televisión en tanto objeto de estudio y no sólo como medio de enseñanza o auxiliar pedagógico*. El rol de una formación para los maestros y de una acción educativa para los niños sería el de volver a centrar la atención

sobre la comunicación televisiva en sí misma, sus características, sus posibilidades, incluso sus trampas, compararla con otros modos de comunicación para develar su especificidad. Sería uno de los modos de salir de los debates de opinión que ubican a la TV en un lugar bastante bajo en la escala de valores culturales.

Un segundo principio podría ser el de *dar a esta innovación un carácter realmente formador y no meramente defensivo*. Numerosos especialistas subrayan la necesidad de armar a los niños con un espíritu crítico frente al peligro que significa para ellos la TV. Sin embargo, los niños y los jóvenes (como la sociedad en general) no se enfrentan a las NTIC como un peligro ni se ven a ellos mismos como víctimas de estrategias fatales. Tanto en el consumo de televisión como en los video-games, los chats, el uso de internet y del e-mail, hay goce, esparcimiento, nuevas relaciones sociales y una manera especial de establecer un vínculo (complejo y cambiante) con los objetos de la cultura contemporánea.

Un trámite más positivo y dinámico consistiría, en cambio, en despertar el espíritu crítico de los niños no sólo a partir de una suerte de censura de las emisiones sino de un interés hacia las imágenes y la comunicación. Si se trata de formar individuos conscientes y creativos, sería útil suscitar y desarrollar su curiosidad hacia todas las formas de expresión originales (analizar qué es un debate, un reportaje, una dramatización, un juego televisivo). No es imposible imaginar una formación que contribuya a sentar las bases de una estética de la televisión. Implícitamente, a través de sus mensajes, la televisión tiende también a convertirse en la "memoria": la TV se crea ella misma un lugar esencial en el patrimonio, como un museo de la vida cada día renovado.

Un último principio podría enunciarse así: *Admitir que la comunicación televisiva nos pone en presencia de nuevas formas de aculturación que modifican las situaciones escolares*. Parecería que, en su gran mayoría, los maestros no ven a la televisión como un hecho susceptible de modificar las situaciones escolares. Esto podría explicarse por el hecho de que la utilización actual de los mensajes televisivos se hace en beneficio de un discurso, que es el de la escuela, y el sentido de la comunicación que ella instaura.

Para concluir, podríamos decir que acompañar a los niños y a

los jóvenes en estos nuevos vínculos con las NTIC, los transformaría no solamente en receptores activos frente a los medios sino en productores y recreadores de los sentidos que allí transitan. Las nuevas tecnologías despiertan en los jóvenes un interés no solamente en el terreno del consumo sino en sus potencialidades productivas y este sentido está siempre un paso delante de la escuela. Por eso, la escuela debería reencontrarse con su rol innovador en materia cultural integrando en su seno a las NTIC en la lógica y en los formatos realmente existentes para luego reutilizarlos, cambiarlos, recrearlos y volverse productora de nuevos fines y contenidos.

Bibliografía

Aguaded, I. y Contín, S. (comp.) (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación.* La crujía, Buenos Aires.

Attali, Jacques (1999). *Diccionario del siglo xxi.* Paidós, Barcelona.

Bechelloni, Giovanni (1990). "Televisión espectáculo / Televisión Narración" En AA. VV. *Videoculturas de fin de siglo.* Cátedra. Madrid.

Bettetini, Gianfranco (1990). "Por un establecimiento semio-pragmático del concepto de "simulación". En AA.VV. *Videoculturas de fin de siglo.* Cátedra. Madrid.

Bettetini, G. y Fumagalli, A. (2001). *Lo que queda de los medios.* La crujía. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1997). *Sobre la televisión.* Anagrama, Barcelona.

Chartier, Roger (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII.* Gedisa, Barcelona.

Dede, Chris (comp.) (2000). *Aprendiendo con tecnología.* Paidós, Buenos Aires.

Ferrés, Joan (1998). *Televisión y educación.* Paidós, Barcelona.

MacDonald, Dwight (1979). "Masscult y midcult", en *Industria cultural y sociedad de masas.* Monteávila, Caracas.

Montanillo, E. y Riesco, M. (1990). *Teleperversión de la lengua.* Anthropos, Barcelona.

Piscitelli, Alejandro (1998). *Post/ televisión.* Paidós, Buenos Aires.

Popper, K. y Condry, J. (1998). *La televisión es mala maestra.* FCE, México.

Quevedo, L. A.; Petracci, M. y Vacchieri, A. (2001). *Consumos culturales en la Argentina.* FLACSO, Buenos Aires.

Sartori, Giovanni (1997). *Homo Videns.* Taurus, Madrid.

Simone, Raffaele (2001). *La tercera fase.* Taurus, Madrid.

Tenti, Emilio (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario "Escola jovem: un novo olhar sobre o ensino médio". Organizado por el Ministerio da Educaçao. Secretaria de Educaçao Média e Tecnológica. Coordenaçao-Geral de Ensino Médio. Brasilia, junio de 2000.

Índice

Prólogo, por Juan Carlos Tesdesco 7

La educación media en la Argentina: desafíos
de la universalización, por E. Tenti Fanfani 11

¿Para qué universalizar la educacion media?,
por Daniel Filmus y Mariana Moragues 35

Los costos de la obligatoriedad escolar
en el nivel medio, por Alejandro Morduchowicz 65

Estado, educación y sociedad civil:
una relación cambiante, por Guillermina Tiramonti 85

La problemática del conocimiento
en la escuela secundaria, por Margarita Poggi 105

La escuela frente a los jóvenes, los medios
de comunicación y los consumos culturales
en el siglo XXI, por Luis Alberto Quevedo 139

Impreso en los talleres gráficos
de La Cuadrícula S.R.L.
4302-2014
Buenos Aires, julio de 2003.